

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

LA PARTICIPACIÓN DE LOS MÁS JÓVENES EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS NO FORMALES: UNA PROPUESTA PARA LOS
CENTROS DE DÍA PARA LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN LA
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA

CHILDREN'S PARTICIPATION IN NON-FORMAL EDUCATIONAL
CONTEXTS: A PROPOSAL FOR DAY CENTRES FOR CHILDREN
AND ADOLESCENTS IN THE REGION OF CANTABRIA

AUTORA: SARA GIRAO DEL OLMO

DIRECTORA: SUSANA ROJAS PERNÍA

FECHA: SEPTIEMBRE 2020

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	7
Abstract.....	7
1. Introducción	9
2. Marco teórico	11
2.1. Algunos conceptos nucleares: participación, voz del alumnado y agencia	11
2.2. Concreción de la participación infantil en España: legislación, planes y programas.....	26
2.2.1. Legislación y normativa referente a la participación infantil	26
2.2.2. Algunos planes y programas.....	29
2.2.3. Órganos de participación para niñas, niños y adolescentes	32
2.3. Actuaciones en la Comunidad Autónoma de Cantabria	34
2.3.1. Experiencias locales de participación y VA	34
2.3.2. Experiencias en el contexto educativo formal	36
3. Diseño de intervención: una propuesta de participación en un Centro de Día	41
3.1. Justificación de la propuesta	41
3.2. Objetivos y finalidades	46
3.3. Participantes	47
3.4. Plan de trabajo y metodología	47
3.4.1. Fase 1: <i>Análisis de las necesidades del servicio: conocernos para trabajar juntos</i>	48
3.4.2. Fase 2: <i>Proceso de consulta con los participantes: ¿qué nos gustaría mejorar en nuestro centro?</i>	51
3.4.3. Fase 3: <i>Desarrollo de las propuestas de mejora: nos ponemos en marcha</i>	56
3.4.4. Fase 4: <i>Difusión de las propuestas: compartir para tener más oportunidades</i>	57

3.5.	Temporalización	58
3.6.	Evaluación de la propuesta	59
4.	Conclusiones	63
5.	Limitaciones y futuras líneas de trabajo.....	64
6.	Referencias bibliográficas	67
7.	Anexos.....	77
7.1.	Anexo I.	77
7.2.	Anexo II.	81
7.3.	Anexo III.....	82
7.4.	Anexo IV.....	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Niveles de protagonismo del alumnado de acuerdo con algunos autores (autoría propia)</i>	14
Tabla 2. <i>Síntesis de los diferentes términos vistos hasta ahora (autoría propia)</i>	23
Tabla 3. <i>Síntesis de la fase 1 de la propuesta (autoría propia)</i>	49
Tabla 4. <i>Síntesis de la fase 2 de la propuesta (autoría propia)</i>	51
Tabla 5. <i>Cronograma del desarrollo de la propuesta y sus fases (autoría propia)</i>	59
Tabla 6. <i>Indicadores de evaluación de la propuesta (autoría propia, inspirados en los indicadores propuestos por el Consejo de Europa, 2016)</i>	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de la secuencia de fases de la propuesta de intervención socioeducativa	48
---	----

Nota aclaratoria sobre el uso del lenguaje

Antes de comenzar con el presente Trabajo Fin de Máster, es preciso aclarar el uso que se hará del lenguaje a lo largo del mismo. Este trabajo pretende ser respetuoso e inclusivo con toda la diversidad de géneros e identidades, y con el fin de mantener la eficiencia y la claridad en el lenguaje se evitará utilizar los desdoblamientos y se procurará emplear términos no sexados siempre que sea posible. Sin embargo, dado que la figura protagonista de este trabajo es la infancia, se empleará el desdoblamiento para no descuidar a los niños y niñas y manifestar que nos referimos a todos cuando hablamos de participación infanto-juvenil.

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en un tema relevante como es la voz y la participación de las niñas y los niños en entornos educativos no formales. La participación infanto-juvenil es uno de los derechos de la infancia y la adolescencia contemplados en la Convención sobre los Derechos del Niño del año 1989 y, hoy en día, que surgen diferentes experiencias de participación en ámbitos educativos formales, es importante poner la mirada en otros contextos en los que niños y niñas se desarrollan. En este sentido, a lo largo de este trabajo se realizará una aproximación del concepto de participación y demás términos estrechamente relacionados con la misma, como la voz de los niños y niñas, haciendo un repaso de los autores y experiencias de mayor relevancia, así como del marco normativo en el que se encuentra la participación infanto-juvenil.

Basándonos en la marco teórico de la participación y la voz de los niños y niñas, se presenta el diseño de una propuesta de intervención socio-educativa. En concreto, el proyecto se desarrollará en un Centro de Día para la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad Autónoma de Cantabria (España). Con el objetivo de poner en marcha propuestas de mejora que reconozcan la voz de los niños y niñas, el proyecto desarrollará procesos de consulta que ayuden a conocer y explorar cuestiones relevantes para las niñas, niños y adolescentes. Para su desarrollo, nos apoyaremos en estrategias de indagación etnográficas – como la observación – y métodos visuales y creativos.

Palabras clave: Participación, Voz del Alumnado, Centros de Día de Infancia y Adolescencia, Intervención socio-educativa.

Abstract

The present final project focuses on a relevant matter, children's voice and participation in non-formal educative contexts. Children and adolescents' participation is one of the children's rights that was included in the Convention of the Rights of the Child in 1989 and, nowadays, when different experiences about children's participation in formal educative contexts are arising and being developed, it is important to aim our attention towards different contexts in which children develop.

It is because of the reasons cited above that throughout this paper we will carry out

an approach to the concept of participation, along with other related terms such as children's voice, making a review of the most relevant authors and experiences, as well as the way children's participation is included in the current legal framework.

Based on the theoretical framework of children's voice and participation, here is presented the design for a proposal for a socio-educative intervention. More specifically, the project will be developed in a Day Centre for Children and Adolescents in the region of Cantabria (Spain). Having as a main aim to set into motion proposals that improve the recognition of children's voices, the project will develop consultation processes that will help to know and explore matters that are relevant for the children and adolescents. To carry out this proposal, we will seek support on ethnographic strategies – such as observation – and visual and creative methods.

Key words: Participation, Student Voice, Day Centres for Children and Adolescents, Socio-educational intervention.

1. Introducción

Vivir en una sociedad democrática como la nuestra implica una serie de factores que deben estar presentes y garantizados para que se pueda dar esta forma de organización social. Entre ellos, probablemente la más destacable sea la participación activa de toda la ciudadanía en la toma de decisiones que conciernen el buen funcionamiento de la comunidad. En la mayoría de las ocasiones, esta participación ha estado reducida a una parte de la población, la población adulta (ciudadanía mayor de 18 años), y a procesos relacionados con la esfera política a la hora de ejercer su derecho a voto cada cierto tiempo, lo que no garantiza que las opiniones y aportaciones de todos sean escuchadas.

Sin embargo, esta limitada forma de participación es un privilegio de unos pocos, puesto que un gran colectivo queda al margen de ello: los niños, las niñas y los adolescentes.

Partiendo de la experiencia personal, cuando nos convertimos en adultos, la sociedad nos demanda ser capaces de tomar decisiones importantes para las que la mayoría de los jóvenes no se sienten preparados, como votar en unas elecciones, presentarse a un puesto de trabajo, hacer propuestas de mejora en el empleo o la comunidad, entre otras. Es probable pensar que el origen de esto puede radicar en que en la infancia y la adolescencia quizá no hayamos tenido la oportunidad de realmente involucrarnos en el mundo que nos rodeaba, ya fuera nuestra familia, nuestra comunidad o nuestra escuela. Y esta es ya una primera razón de peso para la participación activa de los niños y las niñas en los contextos que los rodean, una participación real, en la que tomen decisiones auténticas por sí mismos, se escuche su voz y se tengan en cuenta sus opiniones y propuestas.

Debido a que la participación de los niños y niñas en la sociedad es un tema amplio y que abarca distintas esferas (la familia, la escuela, el ocio y tiempo libre, la comunidad), en el presente Trabajo Fin de Master nos centraremos en el entorno educativo no formal. Muchas han sido las propuestas que, a lo largo de la última década, se han centrado en investigar y desarrollar prácticas que fomenten la participación de los estudiantes en centros educativos escolares. Sin embargo, pocas veces se han tenido en cuenta todos los entornos educativos no formales que influyen en las vidas cotidianas de los niños y niñas,

y que están inevitablemente ligados a la formación y el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas.

En este caso, nos centraremos en los Centros de Día, espacios que, aunque no pertenecen a la educación formal, forman parte del proceso diario de enseñanza-aprendizaje de muchas niñas, niños y adolescentes.

Antes de llegar a eso, será necesario comenzar exponiendo aspectos claves como los conceptos nucleares que se van a tratar, cómo se recoge esta participación en diferentes leyes, planes y programas, cómo se fomenta de manera local en nuestra Comunidad Autónoma, y algunos ejemplos de experiencias reales de participación e investigaciones puestas en marcha en contextos educativos formales (escuelas). Todo esto para llegar, finalmente, a los Centros de Día.

Será imprescindible indagar sobre las posibles prácticas participativas que se estén llevando a cabo en estos centros, para más tarde desarrollar una propuesta de intervención socioeducativa para un Centro de Día en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

2. Marco teórico

2.1. Algunos conceptos nucleares: participación, voz del alumnado y agencia

Como se ha señalado anteriormente, la participación de los niños y las niñas es el tema central del presente trabajo. Y por ello, creemos preciso empezar profundizando en lo que entraña el término “participación”, en sus significados. También en el concepto de “voz” (y vinculado a este, el movimiento de voz del alumnado), estrechamente relacionado con el de participación, así como el de “agencia”.

La *participación* infanto-juvenil, tal y como queda recogido en el Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) es un derecho de todos los niños y niñas. A pesar de que en dicho artículo solo se menciona la participación “en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (UNICEF, 2006, pp. 23-24), junto a este se pueden destacar otros, como el 12, 13, 14 y 15, en los que se hace referencia a la libertad de expresión de los niños y niñas, el derecho a una opinión propia sobre todos los asuntos que afecten a sus vidas y el derecho a ser escuchados y tenidos en cuenta (UNICEF, 2006). Según recoge el documento, la participación abarca todos los ámbitos de la sociedad en los que niños, niñas y adolescentes se desenvuelvan. Alrededor de la misma época, autores como Roger Hart (1993) también hablaban sobre la participación infanto-juvenil, y sobre cómo esta es el medio para compartir las decisiones que afectan a la vida propia y a la de la comunidad en la que se vive.

El ejercicio del derecho a participar socialmente plantea que todos los niños y niñas ocupen un papel activo en el entorno que los rodea, además de permitir el desarrollo de otros derechos de la infancia, como colaborar, aportar y cooperar en el progreso de todos. A esto se suma la integración de valores, habilidades (seguridad en sí mismos, iniciativa, toma de decisiones, entre otras) y actitudes de apertura y diálogo, lo que favorece su desarrollo personal y cognitivo (Domínguez et al., 2003). La importancia de la participación, tanto infanto-juvenil como general, reside también en su capacidad de mejora del funcionamiento y la calidad de los entornos en los que se produce, y es el medio más adecuado para la formación en valores democráticos (Trilla y Novella, 2011).

La participación se puede ejercer mediante una amplia variedad de acciones, y se puede encontrar, por ejemplo, en forma de denuncia, de colaboración, de investigación y

de transformación. Esto hace que el término adquiera cierta polisemia y diversidad de interpretaciones y significados (Susinos, 2020).

Para algunos autores, el término hace referencia a la calidad de las experiencias educativas de las niñas y niños, que deben incorporar sus propios puntos de vista, sus voces y la valoración de su bienestar, tanto personal como social (Ainscow y Echeita, 2011).

No obstante, participar no solo implica que cada persona exprese libremente su opinión y se sienta escuchado, sino que es también un mecanismo esencial a la hora de trabajar en equipo y aprender a resolver conflictos. Según apuntan Gallarado-Cerón, Hernández-Zuluaga, Monsalve-Giraldo y Barrientos-Burgos (2019), la participación activa de todos los miembros no consiste solo en estar presente, sino en actuar a partir de la reflexiones de cada uno, en reconocer a todos los protagonistas que intervienen en la situación y respetar al otro. En relación con esta última idea, Sánchez (2017) señala que vivir en comunidad y participar están estrechamente vinculadas, puesto que no involucrarse en los procesos sociales y no trabajar por el bien común trae consigo importantes consecuencias.

Por su parte, Susinos (2020) en el ámbito educativo sigue esta línea al afirmar que la participación invita a imaginar nuevas normas y prácticas educativas enfocadas a alcanzar un bien común, una meta compartida por toda la comunidad educativa.

De igual modo, es innegable que la participación de los niños y niñas en todos sus entornos es una oportunidad para conocerlos, para preguntarles directamente sobre sus intereses y experiencias; para motivarlos y hacerles ver que su contribución es imprescindible (Domínguez et al., 2003).

Sin embargo, este término aparentemente tan simple, es en realidad un constructo muy complejo que no siempre garantiza que todas las voces sean escuchadas. El Diagrama de la Escalera de la Participación de Hart (1993), basado en el ensayo sobre la participación de los adultos de Arnstein (1969), deja claro que los tipos de participación infanto-juvenil son muy variados, hasta el punto de existir modelos de *no* participación o falsa participación. En los primeros peldaños de esta escalera se encontrarían:

1. *Manipulación*

2. *Decoración*

3. *Participación simbólica*

En estos peldaños de falsa participación se utiliza a los más jóvenes para representar una idea o defender una causa de los adultos que los niños y niñas realmente no comprenden. En estos casos, los menores no participan en los procesos organizativos ni en la toma de decisiones.

No obstante, si continuamos subiendo escalones podemos observar otras aproximaciones al constructo de participación, o *modelos de participación genuina*, tal y como los denomina el autor. Estos serían:

4. *Asignados pero informados*: los niños y niñas conocen las intenciones del proyecto, saben quién(es) toma(n) las decisiones y se ofrecen voluntarios a participar una vez que les es explicado dicho proyecto.

5. *Consultados e informados*: en este caso, el proyecto es creado y dirigido por los adultos, pero los niños y niñas son consultados y sus opiniones son escuchadas y tenidas en cuenta.

6. *Proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños*: este se diferencia del anterior en que los proyectos son creados e iniciados por los adultos, pero las decisiones se adoptan conjuntamente con los jóvenes.

7. *Iniciados y dirigidos por los niños*: se trata de un peldaño más en el que niños y niñas son responsables de las decisiones que se adoptan. Los niños y niñas diseñan, crean, inician y dirigen los proyectos en los que se involucran, y las personas adultas no intervienen en ellos.

8. *Proyectos iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos*: en el último peldaño encontraríamos la forma de participación ideal, en la que la iniciativa siempre parte de los niños y niñas, así como la dirección del proyecto, sin embargo la toma de decisiones es compartida con los adultos. Para llegar a este nivel de participación, se requiere el interés genuino de los adultos por comprender

los intereses de los más jóvenes.

Es importante detenernos aquí, en la participación infanto-juvenil como proceso compartido entre niños, niñas y adultos. Diferentes autores avalan que la participación infanto-juvenil no debe concebirse como algo que deje fuera a los adultos, sino como el ejercicio de un derecho que conlleva un proceso de aprendizaje mutuo y necesario tanto para adultos como para niñas y niños (Hart, 1993; Domínguez et al., 2003; Susinos y Ceballos, 2012). De igual modo, y siguiendo la línea de Hart, otros autores realizan otras propuestas, en esta ocasión de participación del alumnado (Shier, 2001; Fielding, 2001, 2011; Susinos y Ceballos, 2012) (ver tabla 1).

Tabla 1. Niveles de protagonismo del alumnado de acuerdo con algunos autores (autoría propia)

Shier (2001)	Fielding (2001)	Fielding (2011)	Susinos y Ceballos (2012)
El alumnado es escuchado	Alumnado como fuente de datos	Alumnado como fuente de información	No existe participación auténtica
El alumnado es apoyado a la hora de expresar sus puntos de vista	Alumnado como agente de respuesta activa	Alumnado como agente de respuesta activa	Alumnado como fuente de información
Se tienen en cuenta los puntos de vista del alumnado	Alumnado como coinvestigadores	Alumnado como coinvestigadores	Alumnado como coinvestigadores
El alumnado está involucrado en los procesos de toma de decisiones	Alumnado como investigadores	Alumnado como creadores de saber	Aprendizaje intergeneracional
El alumnado comparte el poder y la responsabilidad para tomar decisiones		Alumnado como autores conjuntos	
		Democracia participativa	

Algunos de estos autores nos invitan a clarificar e indagar en otro concepto estrechamente relacionado con el de participación, como es el de *voz del alumnado* (VA).

Como señalan Susinos y Ceballos (2012), el término VA, de origen anglosajón, aparece en la década de los 80, probablemente ligado a la Declaración de los Derechos de la Infancia (1989). Por su parte, Rudduck y Fielding (2006), sitúan el inicio del compromiso con la participación del alumnado en tres escuelas inglesas de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Lo que estas escuelas tenían en común era la

idea de que la comunidad es el agente que mayor apoyo brinda al desarrollo de las identidades de los individuos, de la autonomía personal y de la capacidad de tomar decisiones. Este sentido de compromiso con la participación de la infancia en la comunidad incluía la creación de espacios escolares donde los estudiantes pudieran explorar y expresar sus puntos de vista sobre lo que pasaba en el centro.

Sin embargo, el movimiento de VA como tal es relativamente nuevo, y con él se hace referencia a todas las iniciativas que se emprenden en las escuelas (ámbito educativo formal), con el propósito de desarrollar y fomentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones, diseño, gestión y demás acciones respecto a cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos y Ceballos, 2012).

En una primera aproximación, el término hace referencia a que el alumnado comparta con las administraciones educativas y con el profesorado sus opiniones sobre los problemas de su centro escolar (Mitra y Serriere, 2012). No obstante, Cook-Sather (2020) enfatiza en la acepción más básica de la palabra. Esta reconocida autora habla de “voz” como el hecho real de hablar y conversar entre el personal educativo – en este caso – y el alumnado, reconociendo la agencia del profesorado y del alumnado. El término de agencia está estrechamente relacionado con el tema que nos ocupa y haremos referencia al mismo más adelante.

Algunos autores como Fielding (2007) nos invitan a pensar en la complejidad del asunto cuando insisten en la necesidad de reconocer todas y cada una de las voces como recursos valiosos, y en que se requieren diferentes relaciones y espacios en los que enmarcar dicho reconocimiento. Es por eso, entre otras razones, por lo que es preciso hablar de todos los elementos que confluyen e interactúan en el concepto de participación infantil y VA.

Por su parte, Warshak (2003) argumenta dos razones a favor de impulsar la voz de los niños y las niñas: la razón de la iluminación (*enlightenment rationale*) y la razón del empoderamiento (*empowerment rationale*). La primera consiste en que niños y niñas tienen cosas importantes que decirnos, que podrían cambiar las decisiones que se toman en su nombre; mientras que la segunda consiste en los beneficios que, según el autor, tiene para niños y niñas participar en las decisiones que afectan a aspectos esenciales de

sus vidas.

Sin embargo, el propio autor nos advierte de que, por lo general, las voces infantiles pueden estar distorsionadas, entre otros factores, por los contextos culturales en los que se desarrollan, por lo que es necesario poner el foco de atención en las prácticas actuales de VA, algo que no siempre se hace. En consonancia con la idea de que los contextos culturales afectan a los procesos e iniciativas de VA, interesante es considerar este término junto con el de participación desde otra perspectiva cultural, es decir, alejándonos de la mirada occidental y dando cabida a interpretaciones del término y del ejercicio de este derecho desde otras culturas y sociedades. Tener en cuenta los contrastes regionales, las diferencias entre la vida urbana y la vida rural, las diferencias de clase y, por ende, la multiplicidad de realidades es una manera de ver otras formas de concebir el mundo en el que vivimos y, por lo tanto, encontrar maneras diversas de incluir a la infancia y la adolescencia en la participación (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2009). Tal y como indican Liebel y Saadi (2012), es necesario mantener un pensamiento crítico ante el sentido de participación que se presenta en la Convención de los Derechos del Niño (1989), pues existe el riesgo de que el concepto occidental y la visión que se tiene de este derecho en esta parte del mundo sea la dominante, y se dejen al margen el resto de las culturas y sociedades.

Dar voz al alumnado es esencial, tal y como apunta Cook-Sather (2002), ya que puede mejorar las prácticas educativas y reformular las conversaciones sobre las reformas educativas, así como introducir las perspectivas que faltan de aquellos que experimentan diariamente los efectos de las políticas educativas actualmente existentes. Se puede ver reflejada la relevancia de esta última idea en esta misma autora al señalar que es erróneo construir todo un sistema, como es el educativo, sin consultar en ningún momento a aquellos a los que el sistema debe servir, es decir, el alumnado.

Cuando el alumnado tiene la oportunidad de expresar su punto de vista sobre la escuela, también tiene la posibilidad de desarrollar su pensamiento, y reflexionar de manera crítica sobre sus propias experiencias educativas. De esta manera, no solo están más involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se sienten más responsables de ello, puesto que ya no es algo que reciben, sino algo que construyen ellos mismos (Cook-Sather, 2002). Ser capaces de encontrar su propia voz significa, también,

construir su propia identidad (Rudduck y Fielding, 2006), descubrir sus opiniones personales y aprender a cooperar, negociar y dialogar con el otro para transformar la realidad (Ranson, 2000).

Los beneficios que trae consigo dar voz al alumnado y autorizar sus perspectivas no solo recaen en los jóvenes, sino que también beneficia al profesorado, a la propia práctica docente, a la convivencia escolar y al sistema educativo en general. De acuerdo con Rudduck y Flutter (2007), escuchar al alumnado hace que el profesorado tenga una visión más abierta de las múltiples capacidades de los jóvenes, que puedan ver lo que pasa en los centros escolares desde otra perspectiva – la del estudiante – y que tengan la oportunidad de modificar y mejorar sus formas de pensar y su propia práctica educativa.

Sin embargo, como hemos señalado, algunos autores alertan del riesgo que existe en la habitual homogeneidad de las voces del alumnado, que puede esconder las diferencias sociales, desigualdades y relaciones de poder que existen en los centros educativos (Arnot y Reay, 2007; Fielding, 2007). Es por eso por lo que la voz del alumnado debe ser un movimiento que potencie la incorporación de todos los colectivos habitualmente marginados en las escuelas para que tengan un papel fundamental en la mejora escolar (González, Hernández-Saca y Artiles, 2016).

Esto nos lleva a pensar en la inclusión educativa, uno de los pilares en los que se sustenta la VA. La apuesta por el modelo de educación inclusiva ha crecido rápidamente en los últimos años, y se encuentra presente en casi todas las políticas educativas oficiales. La esencia de la educación inclusiva – el sentido de pertenencia, de bienvenida y de participación – solo se entiende desde el reconocimiento individual de la capacidad de agencia, de decisión, de opinión y de participación de cada alumno y alumna (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Una escuela inclusiva es un espacio para la participación democrática, y constituye un gran paso hacia la justicia social. Por esta misma razón, la participación del alumnado y la VA son el impulso necesario para la mejora de la inclusión en la escuela. La participación inclusiva en las escuelas debe ser un proceso organizado que habilite al alumnado a expresar y desarrollar su capacidad de intervenir y transformar el mundo real en el que viven (Susinos, 2020).

En el modelo inclusivo de escuela, las relaciones entre alumnado y profesorado son menos estrictas, más exploratorias, basadas en el entendimiento y respeto mutuos y, especialmente, en la responsabilidad compartida (Fielding, 2011). En este tipo de educación, los jóvenes y los adultos mantienen una relación de compañeros y cocreadores del aprendizaje, “son alumnos y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad” (Fielding, 2011, p. 38).

En este sentido, Rudduck y Fielding (2006) apuntan que la competencia lingüística y el lenguaje son elementos que se deben tener en cuenta, ya que es frecuente que el profesorado asuma que todos tienen el mismo nivel de seguridad, confianza en sí mismos y competencia comunicativa para participar, cuando lo más probable es que aquellos cuya competencia comunicativa es más valorada por su centro sean también los que sienten una mayor pertenencia (Rudduck y Flutter, 2007). De ahí surge la importancia de ser conscientes de que las conversaciones y consultas con el alumnado suelen ser dominadas por los más expresivos y seguros de sí mismos, y de que es necesario traer al frente las perspectivas de los más “silenciados” para conocer por qué pueden sentirse excluidos de la experiencia educativa (Fielding, 2011). El propio autor afirma que “tampoco existe reconocimiento de que no todas las voces son iguales – que algunos alumnos son más privilegiados y están mejor situados que otros para articular sus necesidades en la corriente de pensamiento dominante” (Fielding, 2011, p. 34). En este sentido, el autor señala que son pocos los estudios de VA con estudiantes con necesidades educativas especiales, uno de los grupos minoritarios del sistema educativo y social por los que no es habitual mostrar interés en este tipo de iniciativas. La participación ayuda, entonces, a sacar a la luz aspectos de la cultura escolar que habitualmente están ocultos (Susinos, 2020).

También se aprecia por parte de autores como Mansfield (2014) una falta de atención a las complejidades y características contextuales de la VA, a la capacidad de liderazgo del alumnado y, en especial, a las relaciones de poder que determinan la jerarquía de los centros educativos.

Las relaciones de poder tienen un gran peso en los movimientos e iniciativas de VA. Históricamente, la desconfianza por parte de los adultos depositada en los jóvenes y la constante intención de controlar los procesos educativos y las políticas escolares ha

hecho que los alumnos queden reducidos a meros recipientes, vacíos de cualidades como la credibilidad, la confianza y el reconocimiento de ser conocedores de las realidades educativas que viven día a día (Cook-Sather, 2002). Autorizar y aprender de las voces del alumnado supone reflexionar sobre las actitudes y prácticas educativas tradicionales, y poner en marcha cambios importantes en las relaciones profesorado-alumnado (Cook-Sather, 2002), algo a lo que muchos se resisten por la incomodidad y el miedo que genera poner en cuestión la jerarquía habitual del aula (Rudduck y Flutter, 2007). Por lo tanto, pensar en un rol diferente para el alumnado requiere pensar en un rol diferente para el profesorado, y para el poder (Taines, 2014).

La participación de los estudiantes depende en gran medida de que el profesorado esté preparado para ver a su alumnado con una visión diferente, tal y como se apuntaba anteriormente, lo cual puede generar mucha ansiedad, al encontrarse en el punto de mira y conocer lo que sus estudiantes piensan sobre su rol como docentes (Rudduck y Flutter, 2007). Esto también sucede en la otra dirección, puesto que es probable que el alumnado tema las repercusiones que puede traer el expresar sus opiniones sobre la actitud y la manera de enseñar del profesorado (Rudduck y Fielding, 2006).

En esta suerte de batalla por el poder, parece que el alumnado tiene las de perder, razón por la cual deberíamos buscar maneras de incentivar la colaboración de los profesionales de la educación (Taines, 2014). La colaboración y la interacción entre el profesorado y el alumnado pueden cambiar de manera positiva el reconocimiento de la VA y, finalmente, las relaciones de poder (Arnot y Reay, 2007).

Asimismo, entre otras consideraciones, cuando hablamos de VA y participación, autores como Mannion e l'Anson (2004), Mannion (2007), o Fielding (2011) sugieren que los espacios arquitectónicos y la participación, la voz y la agencia del alumnado están estrechamente entrelazados, y son un factor clave a la hora de revisar y proponer iniciativas de VA.

De igual modo, las relaciones sociales están inevitablemente influenciadas por los contextos materiales, temporales y espaciales en los que se integran y desarrollan (Cole, 1996; Lefebvre, 1974/1991; Østerberg, 1998; citado en Seim y Slettebø, 2017). Dado que, tal y como se ha visto anteriormente, la participación y la voz de los jóvenes dependen de

las relaciones de poder existentes entre infancia y adultez, los espacios en los que se desarrollan estas relaciones también son significativos, a pesar de que, tal y como apunta Mannion (2007), los debates y revisiones de la VA habitualmente ignoran estos contextos clave.

Mannion (2007), en su análisis de las relaciones entre adultos, jóvenes y los espacios destinados para ellos, manifiesta que los espacios y las voces y participación infanto-juveniles no son independientes de la participación de los propios adultos, y que tienen un papel crucial en cómo la participación y las relaciones entre las diferentes generaciones son construidas.

Por su parte, Mannion e I'Anson (2004), en su estudio *Beyond the Disneyesque: children's participation, spatiality and adult-child relations*, señalan que los profesionales implicados en dicho estudio expresaron una gran motivación a la hora de involucrar a los niños y niñas en la construcción de espacios para todos, y que trabajar tan cercanamente con jóvenes produjo un aprendizaje significativo para ambas partes, así como una mejora en su práctica profesional y una revaloración de cómo vivieron su propia infancia.

Rudduck y Flutter (2007) argumentan que la existencia y disposición de un lugar específico para la participación dentro de una escuela es algo percibido como importante por el alumnado, ya que es probable que no existan zonas en su centro escolar que puedan reclamar verdaderamente suyas. Centrándonos en un contexto mucho más cercano, vemos cómo esta idea es recogida por Susinos, Rojas y Lázaro (2011), quienes afirman que la existencia de espacios que reconozcan las aportaciones individuales de cada uno es la mejor oportunidad para aprender y ser conscientes de que sus contribuciones son útiles e importantes para todos. El proyecto desarrollado por las autoras muestra cómo el centro ofreció todo tipo de facilidades para que sus instalaciones pudieran ser utilizadas por la comunidad y el alumnado, y cómo estas eran “un ente vivo en el que paredes y pasillos relatan y dan a conocer las iniciativas que se van poniendo en marcha” (p. 85). Se destaca también el hecho de que en las aulas del centro existían espacios de participación compartidos por todo el alumnado en los que se debatía y se establecían las normas de manera conjunta, otorgando así un papel protagonista a la voz del alumnado en la mejora del centro.

La creación de espacios destinados específicamente para dar cabida a las voces del alumnado también está muy vinculada con el modelo de escuela inclusiva apoyado por Fielding (2011), quien por su parte comenta que tener en cuenta estos espacios arquitectónicos incluye la creación de espacios “subalternos” en los que grupos minoritarios se sientan capacitados y adquieran la confianza suficiente para hablar de lo que es realmente importante para ellos; si bien el mismo autor advierte del riesgo que existe de que “esos espacios se conviertan en guetos”, dada la dificultad de abrir las culturas dominantes en las escuelas a perspectivas alternativas.

Hasta ahora hemos visto las razones que se aportan para defender las iniciativas de VA y el ejercicio del derecho a la participación de los niños y niñas, en especial en los centros escolares. No obstante, es interesante resaltar que los temas sobre los que participar son otra pieza que no debemos descuidar a la hora de promover dichas iniciativas.

La autenticidad de la participación es muy importante para que el ejercicio de este derecho sea creíble a ojos de niños y niñas. Desde la perspectiva del alumnado, esta credibilidad recaería en tres condiciones: estar involucrados en la temática central sobre la que se vaya a hablar, el interés real de los adultos por lo que los jóvenes tienen que decir y la discusión y posterior puesta en marcha de sus propuestas (Rudduck y Fielding, 2006).

Cuando estas condiciones o requisitos no se cumplen, es probable que el alumnado se canse de que se les invite a participar sobre cuestiones que no tienen un significado importante para ellos, en las que se utiliza un lenguaje restrictivo que está fuera del alcance de su competencia lingüística y comunicativa; y que nunca sirven para mejorar la calidad de sus experiencias educativas y vitales (Fielding, 2004).

Por último, tal y como se ha adelantado anteriormente, es preciso hablar de *agencia* cuando hablamos de participación y VA.

Son muchas las definiciones o aproximaciones al constructo de agencia que podemos encontrar en la literatura dedicada a ello. Podríamos indagar en las teorías sociales para comprender este concepto, como la teoría de la estructuración de Giddens (1995), la cual manifiesta que la vida social es una producción dinámica de acciones

cotidianas de los individuos, a través de las cuales se va reproduciendo la propia estructura. Según este mismo autor, la agencia se podría definir como la capacidad de los actores sociales de actuar en un contexto que oprime a los individuos pero que a la vez les ofrece oportunidades para actuar nuevamente en la sociedad (Giddens, 1995). Esta permite que se conciban los individuos como agentes que pueden apropiarse, reproducir e innovar sus condiciones de existencia mediante la praxis, es decir, mediante la acción (Jaramillo, 2011). Es la capacidad y habilidad, el poder realmente, de alcanzar los propios objetivos y actuar de acuerdo con lo que uno considera valioso e importante (Pávez y Sepúlveda, 2019).

Por su parte, Díaz de Rada (2010) señala que declarar que una persona tiene más agencia que otra es decir que dispone de más medios para actuar y entre los que poder elegir; mientras que Mitra y Serriere (2012) lo definen, en términos de desarrollo juvenil, como la capacidad de influir y ejercer poder en una situación dada.

Por otro lado, Vaughn (2018) introduce una variable diferente, como es el deseo, en la definición del concepto, y explica que la agencia es el deseo, la habilidad y el poder de una persona – o estudiante, en este caso – de determinar el curso de sus propios actos, como por ejemplo, su poder de decisión en todo lo que afecta a su experiencia educativa. Tal y como apunta esta autora, es difícil encontrar una definición precisa que incluya todos los detalles y aristas que entraña el término según el contexto en el que nos encontremos; sin embargo, las siguientes dimensiones de agencia propuestas por la autora pueden ayudar a esclarecer en qué consiste.

En primer lugar, podríamos hablar de agencia disposicional, entendida como todas aquellas cualidades descriptivas del alumnado. Aquí se podrían incluir la capacidad de emprender y de crear, entre otras. Este tipo de agencia tiene que ver con la disposición del alumnado a actuar ante los problemas y las oportunidades que surgen, y crear soluciones.

En segundo lugar, encontraríamos la agencia motivacional, que es aquella basada en la autoeficacia y la autorregulación del alumnado. La autoeficacia es entendida como la creencia en la propia capacidad de uno mismo; mientras que la autorregulación se percibe como la habilidad de organizar las propias acciones. En este caso, el término se

enfoca hacia el aprendizaje del control de las emociones y las creencias de uno mismo, con el propósito de llegar a ser más eficaces en las tareas a desempeñar.

Finalmente, la agencia posicional sería aquella que determina cómo las personas se mueven en diferentes contextos y por diferentes espacios. Aquí la agencia es vista como la manera que tiene cada uno de participar en diversos grupos o comunidades, teniendo en cuenta su contexto social y cultural.

Con el fin de promover la agencia entre el cuerpo estudiantil, sería imperativo facilitar en las aulas el desarrollo de procesos de reflexión para el alumnado, sobre las dificultades y facilidades encontradas en su experiencia educativa, así como crear un clima de aula que invitara a la toma de decisiones sobre qué y cómo aprender y, por ende, a la participación (Vaughn, 2018). En este sentido, la autoevaluación del alumnado podría ser un medio que facilitara el desarrollo de su agencia y de su capacidad de tomar decisiones en el entorno educativo en el que se encuentra, lo cual tendría como objetivo construir entre niños, niñas y adultos un aprendizaje significativo que tuviera sentido para ellos. Para que eso suceda, es necesaria la creación de mecanismos y herramientas con las que los estudiantes puedan llevar a cabo ese proceso de autoevaluación o reflexión, y que sus perspectivas y voces sean incluidas en las prácticas educativas. Todo ello lleva, una vez más, a la innegable necesidad de cambiar la mirada sobre el alumnado, y reconocer que su perspectiva es esencial, así como lo es compartir el poder y la responsabilidad con el profesorado (Cook-Sather, 2020).

Hasta ahora hemos hecho un repaso de los términos protagonistas del presente trabajo y que debemos tener en mente a lo largo del desarrollo de la propuesta que se plantea. Dada la abundancia de información recientemente expuesta sobre ello, creemos preciso incluir una síntesis de los conceptos vistos hasta ahora (ver tabla 2) presentada a continuación.

Tabla 2. *Síntesis de los diferentes términos vistos hasta ahora* (autoría propia)

Concepto	Aproximaciones al término	Argumentos a favor
<i>Participación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho de todos los niños y niñas. - Actuar a partir de la reflexiones de cada uno, reconociendo a todos los protagonistas que intervienen en la situación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora el funcionamiento y la calidad de los entornos en los que se produce. - Invita a imaginar nuevas normas y prácticas educativas enfocadas a alcanzar una meta compartida por toda

	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso compartido entre niños, niñas y adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> la comunidad educativa. - Oportunidad para conocer a los niños y niñas, preguntarles sobre sus intereses y hacerles ver que su contribución es imprescindible.
<i>Voz del alumnado (VA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativas emprendidas en las escuelas con el fin de desarrollar y fomentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones, diseño, gestión y demás de cualquier aspecto de la vida escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a que el alumnado descubra sus opiniones personales y aprenda a cooperar, negociar y dialogar para transformar la realidad. - Hace que el profesorado tenga una visión más abierta de las capacidades de los jóvenes, pudiendo ver la realidad escolar desde otra perspectiva.
<i>Agencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de los actores sociales de actuar en un contexto que oprime pero que a la vez ofrece oportunidades para actuar nuevamente en la sociedad. - Poder de alcanzar los propios objetivos y actuar de acuerdo con lo que uno considera valioso e importante. - Capacidad de influir y ejercer poder en una situación dada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permite concebir a los individuos como agentes que pueden apropiarse, reproducir e innovar sus condiciones de existencia mediante la acción.

Facilitar este tipo de transformación de la concepción de la educación no es tarea fácil, habitualmente debido, por ejemplo, a la presión que se ejerce sobre el profesorado para cumplir con el currículum preestablecido y los estándares de aprendizaje. También, el posible desconocimiento por parte del profesorado sobre cómo promover y facilitar la participación y la agencia de su alumnado hace difícil traducir todos estos conceptos a las dinámicas y realidades del aula (Vaughn, 2018).

Si excluimos y prescindimos de la perspectiva del alumnado en los procesos de mejora educativa, tendremos una imagen incompleta de la realidad escolar, y nos faltará la pieza clave en la que basar las medidas de mejora (Cook-Sather, 2002).

Tal y como hemos visto hasta el momento, los niños y las niñas tienen agencia, es decir, son capaces de actuar sobre su entorno y tomar decisiones sobre su vida. Sin embargo, la acción infantil se ha desarrollado siempre de manera diferente a la adulta, la cual ha sido hasta el momento la única considerada legítima y válida en nuestra sociedad, debido a la defensa de argumentos como la corta edad y la falta de madurez de los más jóvenes (Magistris, 2018).

Cabe destacar también que existen autores que aportan una visión un tanto diferente de lo que es la voz de las niñas y los niños. Para Komulainen (2007) es un término ambiguo puesto que de acuerdo con lo que él propone, las voces infantiles son una manifestación de los discursos y prácticas sociales pertenecientes a los contextos en las que estas ocurren, por eso, lo “real” y “auténtico” de esas voces es desconocido, porque siempre dependen de sus contextos sociales (Emerson y Holquist, 1986).

Independientemente de las diferentes perspectivas que se pueden tener de las voces de la infancia, lo cierto es que niños y niñas han sido considerados por el mundo adulto como los que aún no son, y sus capacidades, conocimientos y experiencias no han tenido el reconocimiento que deberían tener (Lay y Montañés, 2013).

Debemos permitir a los niños y a las niñas expresarse y ser escuchados, y también debemos estar dispuestos a tomar en serio sus propuestas. Para que se puedan dar estas actitudes en los adultos, debemos estar realmente convencidos de que los niños y las niñas saben y son conscientes de lo que quieren, y de que son totalmente capaces de formular propuestas.

Habitualmente, esta manera de concebir la infancia no ha sido la adoptada por los adultos, ya sean estos madres, padres, docentes o demás, que siempre han visto a los jóvenes como seres a los que proteger y educar, y cuyo rol en la sociedad es obedecer (Tonucci y Rissotto, 2001). La visión que históricamente se ha tenido de la infancia ha mantenido el rol pasivo de niñas, niños y adolescentes, vistos como seres sin agencia e inmaduros. Es por eso por lo que la infancia ha sido un grupo de la población invisible en las teorías sociales, lo que ha propiciado que la capacidad de los jóvenes para participar activamente en los procesos de cambio social sea subestimada (Susinos, 2020).

Todo lo que implica el ejercicio del derecho a la participación, como la autoorganización, la toma de decisiones, la escucha activa de las opiniones y puntos de vista de los demás, el dar prioridad a la meta común y la manera de interactuar con el resto del alumnado, profesorado, familias y profesionales, serán los andamios en los que se sustente la participación democrática (Susinos, 2020).

2.2. Concreción de la participación infantil en España: legislación, planes y programas

Como ha sido explicado anteriormente, la etapa infanto-juvenil ha sido habitualmente asociada a una etapa de espera, en la que las niñas y los niños se preparan para adquirir las habilidades que les permitirán convertirse en personas adultas (Lay y Montañés, 2013). A lo largo de los años ha habido diferentes leyes en nuestro país que han tratado de regular esta etapa infantil, sus derechos y sus deberes, y en ellas se han plasmado todas las actuaciones a llevar a cabo por parte de las instituciones del Estado.

2.2.1. Legislación y normativa referente a la participación infantil

Habiendo hecho una aproximación a los conceptos de participación y voz, ahora es el momento de abordar cómo se regula este derecho a la participación, cómo lo recoge nuestra legislación y cómo esto se concreta en algunos planes y programas.

En primer lugar, la Convención sobre los Derechos de los Niños de 1989, se basa en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, que a su vez se basa en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924. Esto nos permite afirmar que ha habido algunos intentos por regular y legislar los derechos de las niñas y los niños alrededor del mundo, y que este reconocimiento de derechos apenas tiene cien años.

Más tarde, la ratificación de la Convención sobre los Derechos de los Niños en el año 1990 se hizo efectiva en nuestro país a través del Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En dicho documento se reiteran los artículos sobre participación infantil antes mencionados.

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la ley de Enjuiciamiento Civil, recoge este derecho a la participación tal y como se viene haciendo en documentos anteriores. En esta se refleja la concepción de niños, niñas y adolescentes como “sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás” (Ley de Protección Jurídica del Menor, de modificación

parcial del Código Civil y de la ley de Enjuiciamiento Civil, 1996, p.3). Sin embargo, la ley explicita que el ejercicio de este derecho se hará progresivamente en función de la edad, madurez y desarrollo de los niños y niñas.

Asimismo, el documento declara que es deber de las instituciones públicas promover la formación de órganos de participación de los niños y niñas y de las organizaciones infantiles y juveniles. Es por eso por lo que se trata el derecho de los menores a formar parte de asociaciones y promover asociaciones infantiles y juveniles, así como el derecho a participar en reuniones y/o manifestaciones públicas (Ley de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la ley de Enjuiciamiento Civil, 1996).

El derecho a participar activamente en la sociedad va ligado a otro derecho que también se hace explícito en la citada ley, como es el derecho a ser oídos y escuchados, y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta en las decisiones que conciernan su vida personal (Ley de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la ley de Enjuiciamiento Civil, 1996).

Actualmente, y tras sufrir diversas modificaciones a lo largo del tiempo, el referente normativo es la Ley 26/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, en la cual se introducen cambios respecto a la tutela de menores, la modificación del Código Civil, los deberes de los menores y demás aspectos relativos a su protección. No obstante, es relevante señalar que el pasado mes de junio de 2020 fue aprobado por el Congreso de los Diputados y el Consejo de Ministros un Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

Uno de los motivos por los cuales nace este proyecto de ley es el examen de la situación de los derechos de la infancia en nuestro país que el Comité de Derechos del Niño llevó a cabo en el año 2018. A raíz de dicho examen, el Comité recalcó la necesidad de que existiera una ley integral sobre violencia contra niños y niñas. No obstante, tal y como se pone de manifiesto en el documento, la aprobación de esta ley no solo responde a esta necesidad, sino también a la importancia de abordar temas como los que trata el proyecto en beneficio del sano desarrollo de nuestra sociedad (Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, 2020).

A pesar de que el objetivo principal del proyecto es la prevención y la protección de la infancia y la adolescencia frente a situaciones de violencia ejercidas sobre ellos (Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, 2020), cabe resaltar que se contemplan otros aspectos ligados al tema que nos atañe.

En este sentido, uno de los fines que se persiguen es “reforzar el ejercicio del derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos, escuchados y tenidos en cuenta” (Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, 2020, p. 11), especificando esto en los contextos de violencia en los que se encuentren los menores. El proyecto también incluye un artículo dedicado a la formación especializada de todos aquellos profesionales que tengan un contacto habitual con los menores sobre derechos de la infancia y la adolescencia, la cual deberá ser promovida y garantizada por las Administraciones Públicas (Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, 2020).

En lo que respecta a las leyes de educación de nuestro país, estas también contemplan la participación de los niños y niñas, en este caso durante su proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo.

Tal y como se encuentra explícitamente redactado en la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), uno de los fines del sistema educativo español es la preparación del alumnado “para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (LOE/LOMCE, 2013, art. 2, p. 16). También, se incluye como derecho del alumnado la participación en el funcionamiento y la vida del centro, de acuerdo con lo que regule la normativa vigente. Por otra parte, en los artículos 118 y 119 se trata el tema de la participación del alumnado como algo que debe ser fomentado por las administraciones educativas, así como el deber de estas de informar sobre las opciones de asociación que tienen los estudiantes (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013).

En relación con esto último, la Ley Orgánica 1/2002 reguladora del Derecho de Asociación, establece claramente en su artículo 3 que los menores no emancipados de más de 14 años podrán constituir asociaciones infantiles, juveniles o de alumnos y formar parte de estas, previo consentimiento de los y las tutores legales (Ley Orgánica reguladora del Derecho de Asociación, 2002).

2.2.2. Algunos planes y programas

Más allá de las normas y de lo que en ellas se recoge, es necesario conocer cómo estas se concretan a nivel nacional y autonómico. No podemos descuidar que la normativa ofrece un marco de garantías para el desarrollo de acciones más concretas que reconozcan además las particularidades de los contextos en las que se desarrollan.

A lo largo de los últimos años se han desarrollado dos planes a nivel nacional, el Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia I (2006-2009) y II (2013-2016). El documento primero aprobado por acuerdo de Consejo de Ministros en el 2006 es el primer plan dirigido a la infancia y la adolescencia que se crea en España. Apoyándose en la normativa referenciada en los epígrafes anteriores, el plan incluyó un análisis de la situación en la que se encontraban los derechos de la infancia en ese momento, y se promovió una cultura diferente a la que hasta ese momento se había venido desarrollando respecto a la participación infanto-juvenil, especialmente en todos aquellos asuntos que relacionados con la vida de los niños, niñas y adolescentes; así como facilitó que se escuchase su opinión y que esta fuese tenida en cuenta (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006).

El plan tenía una finalidad muy clara: promover, desde las administraciones públicas y en colaboración con las familias y los propios destinatarios del programa, el bienestar de la infancia y un entorno favorable y seguro para las niñas y los niños, y con esto conseguir el pleno desarrollo de sus capacidades (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006).

Este primer plan establecía once objetivos específicos que alcanzar mediante el desarrollo de diversas medidas. En lo que respecta a la participación de los más jóvenes, se introdujeron siete, pero en ellas no se concretaron los órganos encargados de regular

esta participación ni los modos en los que se iba a hacer partícipes a los niños y niñas. No obstante, es destacable una de las medidas, que fue desarrollar formación para docentes, familias, y demás sobre participación, pero no para las niñas y niños (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006).

Por otra parte, en el segundo plan llama la atención algo que no se incluyó en el primero, y es la participación activa de los niños y de las niñas en la elaboración del propio documento, en la evaluación del plan anterior y en la propuesta de las medidas necesarias para la satisfacción de las necesidades de los más jóvenes.

Los principios básicos en los que se fundamentó el plan fueron cinco, siendo uno de ellos el derecho de los menores a la participación. El plan reconocía la necesidad real de los niños, las niñas y los adolescentes de tener un papel más activo en los entornos en los que se desarrollan, teniendo en cuenta que la participación en determinados ámbitos más formales está sujeta a la etapa de desarrollo cognitivo del participante, así como a su capacidad de formarse una opinión propia y a la forma en la que se les proporciona la información (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013).

Es importante valorar los resultados de la evaluación del primer plan, a pesar de que este ya no se encuentre en vigor. La evaluación realizada por los niños y niñas, por ejemplo, permitió conocer que la opinión de los más jóvenes respecto a los problemas que afectan a la infancia distaba mucho de la opinión de los adultos, lo que los llevó a proponer medidas y soluciones diferentes (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013). Esta fue una de las conclusiones generales más importantes, si no la más, ya que pone de manifiesto que las preocupaciones y las visiones sobre algunos asuntos son distintas y, por tanto, valiosas y necesitamos conocerlas; pero sin excluir a los adultos.

También, al analizar la participación, los niños y niñas opinaban firmemente que había que enseñarles a participar y a opinar, y para ello era necesario crear espacios donde pudieran ejercer su derecho a la participación, y que los adultos aprendieran también a escucharlos y tenerlos en cuenta (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013).

Después de la evaluación del primer plan, y a partir de las actuaciones en él planteadas, en el segundo plan se establecen ocho objetivos por alcanzar. Todas las medidas relacionadas con la participación de los niños y niñas se recoge en el objetivo 8, el cual persigue promover la participación infantil y favorecer entornos medioambientales y sociales apropiados que permitan el adecuado desarrollo de sus capacidades. El objetivo es desarrollado ampliamente abarcando áreas conectadas con la participación infantil como el ocio y el tiempo libre, el derecho al juego, el consumo responsable, la cultura, el desarrollo sostenible, entre otros (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013).

Las medidas más resaltables son las siguientes (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013):

- Estudios de opinión de los niños y niñas.
- Creación de indicadores de participación.
- Sensibilización y formación de ciudadanos europeos.
- Participación infantil en los municipios y estrategias comunes.
- Asociacionismo adolescente y juvenil.
- Programa Ciudades Amigas de la Infancia.

En definitiva, lo que estos dos planes pretendían era incrementar la calidad de vida y el pleno desarrollo de los menores y promover su bienestar, siempre en colaboración con las instituciones y administraciones públicas (Ministerios, Observatorio de la Infancia, Corporaciones Locales) (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013).

Posteriormente, durante el año 2018, la Plataforma de Infancia de nuestro país puso en marcha la elaboración del informe *Hacemos un plan: opiniones y propuestas de niñas, niños y adolescentes al Plan de Infancia (PENIA)*, con el fin de recoger todas las propuestas de los jóvenes sobre diversos temas de cara a la elaboración del Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia III, todavía por elaborar hoy en día. Sobre el tema de participación infantil y entorno, los niños, niñas y adolescentes aportaron más de un centenar de propuestas (Plataforma de Infancia España, 2018), lo que no hace

más que resaltar la importancia del asunto, dado que es algo que preocupa a la población más joven de nuestro país.

2.2.3. Órganos de participación para niñas, niños y adolescentes

Las entidades más habituales para que la población participe en las decisiones de la vida pública han sido siempre las asociaciones (vecinales, de madres y padres y demás). En este caso, cabe hablar de las asociaciones infantiles y juveniles, espacios en los que niños y niñas tienen la oportunidad de participar y desarrollar acciones que les permitan sentirse parte de la comunidad en la que viven.

Ser miembros de estos órganos participativos es uno de los derechos recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) previamente mencionada, concretamente en el artículo 15, que establece la libertad de asociación y de celebrar reuniones que no atenten contra los derechos de los demás (UNICEF, 2006). Esto también se contempla en la Ley Orgánica 1/2002 reguladora del Derecho de Asociación.

Por otra parte, los órganos más importantes de participación para los niños y las niñas seguramente sean los consejos de la infancia. Los consejos infantiles son una de las propuestas del pedagogo Francesco Tonucci presentadas en *La Ciudad de los Niños* (1997) para garantizar que niñas y niños sean escuchados en los entornos en los que se desarrollan (barrios y ciudades) y para satisfacer mejor sus necesidades.

Las ciudades han cambiado mucho a lo largo de las últimas décadas, y los transportes, la tecnología, la globalización y el acondicionamiento de las ciudades para favorecer estas nuevas vías de comunicación han hecho que las ciudades se conviertan en espacios en los que los niños y las niñas no puedan salir a jugar, no tengan un espacio público que puedan ver como propio (Tonucci, 2009). Es por esto por lo que los órganos municipales de participación son una herramienta para que niños, niñas y adolescentes se reúnan para reflexionar y debatir sobre los aspectos de su entorno que consideran que deberían mejorar, y así mejorar las condiciones de vida de todos y todas. En resumen, estos consejos tienen como objetivo ocuparse de la ciudad, de una manera constructiva y crítica (Trilla y Novella, 2011).

Habitualmente, los consejos están formados por veinticinco niños y niñas, y cada miembro suele permanecer dos años, pero cada año la mitad de los miembros ceden su lugar a nuevos consejeros y consejeras, para asegurar la renovación y participación de todos, así como la continuación de los trabajos realizados. El consejo se reúne regularmente durante una hora y media o dos horas, en dependencias municipales y fuera del horario lectivo escolar, para abordar temas de la ciudad que les preocupan, normalmente propuestos por los integrantes del consejo o por otros niños y niñas de la ciudad en las escuelas, buzones de sugerencias, páginas web, etc. (Trilla y Novella, 2011).

Tal y como se ha apuntado anteriormente, la participación de los niños y las niñas en la sociedad debe darse de la mano de los adultos, es por eso por lo que en las reuniones suelen estar presentes una o dos personas adultas que acompañan al grupo y hacen posibles las relaciones del consejo con diferentes entidades y organizaciones del municipio (Trilla y Novella, 2011).

Los consejos de la infancia son también una oportunidad para analizar la manera en la que niñas y niños participan en nuestra sociedad actualmente. El programa “Ciudades Amigas de la infancia” de UNICEF nos deja datos sorprendentes sobre los consejos, como la mayor presencia de las niñas (un 11% más que los niños), la escasa representación de la diversidad social existente (menos del 2% de los miembros tiene alguna necesidad educativa especial, menos de un 5% es de procedencia u origen extranjero y apenas un 5% están en riesgo de exclusión social) y la tardía incorporación en el proceso participativo (suele comenzar a los 8 años, aunque el grupo de edad que más participa es el de niños y niñas entre los 11 y los 14 años) (Ciudades amigas de la infancia, 2016).

Estos consejos de la infancia son apoyados por las “Ciudades Amigas de la Infancia” previamente mencionadas. Las Ciudades Amigas de la Infancia son aquellas ciudades o comunidades donde las voces y las prioridades de los niños y las niñas son una parte fundamental en las decisiones, programas y políticas públicas. El objetivo general es que las voces y necesidades de los más jóvenes sean consideradas en las políticas públicas y en todas las decisiones que les afecten. Es una iniciativa de UNICEF mediante la cual se pretende promover el compromiso de los gobiernos locales con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), entre los que se encuentra la participación, como hemos visto (Ciudades Amigas de la Infancia, 2016).

Cada cuatro años, las ciudades y ayuntamientos locales pueden presentar el plan que vayan a desarrollar para promover el ejercicio de los derechos de la infancia, incorporar a la infancia y adolescencia en sus políticas, y ser reconocidas con el Sello de Ciudad Amiga de la Infancia (Ciudades Amigas de la Infancia, 2018).

2.3. Actuaciones en la Comunidad Autónoma de Cantabria

La participación activa en los entornos y ciudades en las que las niñas y los niños crecen y se desarrollan es imposible que se dé sin antes adoptar una mirada local: ¿qué estamos haciendo en nuestros contextos más próximos, nuestras comunidades, nuestras ciudades, para fomentar la participación de la infancia y la adolescencia en la construcción de la misma?

La normativa local, la Ley de Cantabria 8/2010 de garantía de derechos y atención a la infancia y la adolescencia (2010), especifica dieciséis derechos de los niños y las niñas, entre los que se encuentran el derecho a la libertad de pensamiento, expresión y conciencia y el derecho a la participación y a la asociación, en los artículos 11, 19, 20 y 21. El título nueve de dicha ley está dedicado a la promoción de la iniciativa social de la infancia, y se plasma como función de las administraciones el fomento del asociacionismo de niños, niñas y adolescentes con el fin de favorecer su participación e integración en la sociedad (Ley de Cantabria 8/2010 de garantía de derechos y atención a la infancia y la adolescencia, 2010).

2.3.1. Experiencias locales de participación y VA

En consonancia con todo lo que la ley decreta, en nuestra comunidad autónoma existen diferentes planes y programas a disposición de niños, niñas y adolescentes que promueven el ejercicio de su participación activa en la sociedad.

En primer lugar, el Ayuntamiento de Santander cuenta con su II Plan de Infancia, el cual abarca un periodo de actuación de cuatro años (2018-2022). El plan se basa en seis principios fundamentales, siendo uno de ellos la participación activa de niños, niñas y adolescentes a través del análisis de su realidad, compromiso, capacidad de comunicación, organización y adopción de responsabilidades. Así, se manifiesta que “los propios beneficiarios se convierten en motores del cambio puesto que son los únicos

conocedores de sus realidades y de forma más o menos conscientes, poseen las respuestas a sus necesidades” (Concejalía de Familia, Servicios Sociales, Inmigración y Cooperación al Desarrollo, 2018, p.4).

Los objetivos generales y las medidas del plan son planteados en torno a cinco áreas temáticas, entre las que se destaca el área de información y participación. Tal y como detalla el plan, los objetivos de esta área son cinco y entre ellos podemos resaltar los siguientes:

- Consolidar el Consejo de Infancia y Adolescencia de Santander como principal órgano de participación infanto-juvenil.
- Visibilizar la participación infanto-juvenil.
- Fomentar y apoyar el asociacionismo infanto-juvenil.

No obstante, es relevante señalar que el plan no especifica ninguna actividad en la que se vea realmente cómo van a participar los niños y niñas, algo que llama la atención. Si bien sí que se habla de la importancia de la visibilización y la concienciación de la participación infanto-juvenil en el desarrollo de la ciudad, como medida se incluye la de “Organización de actividades de dinamización y sensibilización de la participación”, sin profundizar en ello.

Por otra parte, en cuanto a la evaluación del plan, se establecen unos criterios de evaluación y los aspectos del plan que se van a evaluar, sin embargo, no se detallan los procedimientos ni los instrumentos de evaluación, lo cual hace que la valoración de las actuaciones y del plan en general queden incompletas.

A pesar de que existen algunos aspectos que se puedan echar en falta en este plan dedicado a la infancia, cabe destacar que la ciudad de Santander es reconocida en el año 2018 con el Sello Ciudad Amiga de la Infancia por un período de cuatro años (2018-2022) (Ciudades Amigas de la Infancia, 2018).

Por otra parte, la ciudad de Santander cuenta con un Consejo de Jóvenes, un órgano de participación juvenil formado por representantes de institutos de secundaria, asociaciones juveniles, concejales de diferentes partidos políticos y demás, creado en el año 2008 con el fin de dar voz a la infancia y juventud de la ciudad y recoger sus

demandas (Ayuntamiento de Santander Espacio Joven, s.f.).

El municipio de Camargo también cuenta con su propio plan dedicado a la infancia, el Plan de Acción para la Atención Integral a la Infancia y Adolescencia de Camargo (PAIIAC) (2017). De este modo participa en la VIII Convocatoria para el Reconocimiento con el Sello Ciudad Amiga de la Infancia de UNICEF, y es un referente para futuras actuaciones que se desarrollen en el municipio relacionadas con la participación infanto-juvenil (Ayuntamiento de Camargo, 2017). Este plan fue aprobado en abril de 2019 por el Consejo Municipal de la Infancia y la Adolescencia de Camargo.

Entre los objetivos que persigue alcanzar este plan encontramos el de impulsar la participación de los jóvenes en la gestión de las cuestiones de su vida diaria, a través de órganos como el Consejo Municipal de la Infancia y la Adolescencia y del Foro de la Infancia y Adolescencia de Camargo. Entre otras líneas, el plan plantea la promoción y facilitación de la participación en los ámbitos cotidianos en los que se desenvuelven los niños y niñas, como el escolar, el familiar, el de tiempo libre, y demás; mediante la formación en participación infanto-juvenil de los profesionales que trabajan diariamente con la infancia y la adolescencia, como el profesorado; y, finalmente, mediante el Consejo Municipal de la Infancia y Adolescencia (Ayuntamiento de Camargo, 2017).

Por otra parte, se contempla una evaluación del plan para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos previamente planteados, basada en unos resultados determinados previstos alcanzar relacionados con cada objetivo y en unos indicadores para medir dicho cumplimiento. Resaltan dos metas a alcanzar respecto a la participación de los menores: reducir el desequilibrio de sexos y las actividades participativas estereotipadas y que, al menos, en la mitad de los programas dedicados a la participación se cuente con los jóvenes a los que van dirigidos en los procesos de elaboración de los mismos (Ayuntamiento de Camargo, 2017).

2.3.2. Experiencias en el contexto educativo formal

El contexto educativo formal, la escuela, es un espacio por el que todos los niños y niñas deben pasar, dada la obligatoriedad de escolarización a esas edades (6-16 años). Es esa la razón primera por la que el espacio escolar es una gran oportunidad para fomentar la participación de todo el alumnado, y enseñar a niños y niñas a participar y organizarse.

Así, podrán actuar no solo en el aula y en el centro, sino también en sus respectivas comunidades.

Desde hace varios años, encontramos distintas iniciativas de participación escolar en Cantabria. Comenzando con las iniciativas puestas en marcha en la etapa de Educación Infantil, encontramos diferentes experiencias desarrolladas por equipos de investigadores de la Universidad de Cantabria.

En primer lugar, destacamos una investigación realizada por Argos, Castro y Ezquerro (2011) con el alumnado sobre todo lo relacionado con la transición de la etapa de infantil a la de primaria, en la cual el alumnado muestra sus preocupaciones sobre algunos de los cambios que observan con el paso a la etapa de primaria (de amistades y relaciones con el resto del alumnado, de las normas de conducta, de los espacios en el centro) y con las nuevas exigencias académicas y el nuevo rol que tendrán que asumir como alumnos de primaria. Por su parte, Castro y Manzanares (2015) plantean una investigación con el propósito de conocer la percepción del alumnado sobre su Escuela Infantil y la realización de mejoras en la práctica docente basadas en las aportaciones de los más pequeños. Esta iniciativa dio a conocer las opiniones de los niños y niñas sobre su escuela infantil, señalando que conciben la escuela como un lugar en el que aprender y entablar relaciones de amistad, y también donde jugar. Además, resaltan los aspectos que menos les gustan, como algunos de los materiales lúdicos con los que juegan o los castigos.

Por otra parte, desde el año 2008 se vienen desarrollando en nuestra Comunidad Autónoma varios proyectos de investigación sobre VA y participación del alumnado con la colaboración de diferentes centros educativos, dirigidos por Teresa Susinos:

- *Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la enseñanza obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar* (2008-2011).
- *Escuelas que caminan hacia la inclusión: aprendiendo de la comunidad local, la voz de los estudiantes y el apoyo educativo* (2011-2015).
- *Redes de innovación para la inclusión educativa y social: co-laboratorio de inclusión* (2015-2019).

El objetivo principal de los proyectos es la mejora y la transformación de las

escuelas mediante el fomento de la participación del alumnado, poniendo especial atención en aquellos colectivos o minorías que tradicionalmente encuentran más obstáculos para ser escuchados (Saiz, Ceballos y Susinos, 2019).

Tal y como recogen algunos de los investigadores implicados (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), es posible identificar un conjunto de fases en el desarrollo de las propuestas de participación y mejora:

1. *El encuentro en el centro educativo*: durante esta fase el equipo investigador entra en contacto con los centros y sus diferentes agentes educativos (equipo directivo, profesorado, especialistas, y demás) para informar sobre el objetivo del proyecto, y conjuntamente se establecen las bases del proceso investigador, para posteriormente crear los grupos de trabajo del proyecto.

2. *Comprender las prácticas docentes*: a lo largo de esta fase se desarrolla la recopilación de los datos necesarios para detectar las necesidades de cada centro. Para esto las técnicas empleadas son la entrevista en profundidad con los informantes (profesorado, profesionales de apoyo), el diario de campo y la observación participante. Lo que se pretende durante esta fase es detectar incidentes críticos de participación, lo que los propios autores definen como “los acontecimientos de participación o de negación de la participación de uno o varios alumnos que se producen a lo largo del periodo sujeto a análisis u observación en el marco de la actividad que se estuviera desarrollando” (p. 23).

3. *Compartir significados y orientar la mejora*: llegados a este punto, el equipo investigador analiza los datos recogidos en la fase anterior y se elabora un informe sobre todo lo identificado en las observaciones relacionado con la participación, así como ideas provenientes de las entrevistas con los informantes (profesorado). El fin del informe es devolver a los profesionales del centro la información recabada de lo que pasa en el aula, y ser el punto de partida desde el que ampliar y mejorar la participación del alumnado en las aulas.

4. *Y el alumnado... ¿qué opina?*: en esta fase comienza el proceso de consulta del alumnado, previamente acordado con los profesionales del centro. Consistió en que en cada aula del proyecto se llevaran a cabo diversas actividades en las que el alumnado

podiera expresar su opinión sobre cómo participan en la vida diaria y los espacios del centro.

5. *Alumbrar la mejora y aprender de ella*: durante la última fase del proyecto, habiendo analizado los datos recogidos en la fase anterior, se comienzan a poner en marcha las propuestas de mejora apuntadas por el propio alumnado durante la consulta. En el diseño de los proyectos de mejora participa todo el equipo de investigación, además de los profesionales del centro y el alumnado.

El desarrollo de este proyecto permitió ver cómo el alumnado del centro demandaba contar con más espacios de participación en el mismo, y realizar actividades que les ayudaran a alcanzar un mayor protagonismo en la vida del aula y del centro. Como ejemplos de las mejoras producidas a nivel de aula, podemos destacar el aumento del protagonismo del alumnado de la etapa de infantil, quienes decidieron conjuntamente con su tutora el desarrollo de cuatro actividades elegidas por ellos mismos. También, dentro de un Programa de Cualificación Profesional Inicial, se recogieron por escrito las propuestas de mejora presentadas por el alumnado, y ellos mismos fueron los encargados de llevar las propuestas a la dirección del centro para su consideración (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

A pesar de que existen aspectos que dificultan la continuidad de los proyectos en los centros, como la inestabilidad de la plantilla y la desaparición de programas educativos (Susinos, 2013), el equipo de investigación resalta algunas percepciones interesantes y valiosas de los profesionales participantes en el proyecto, como que el aumento de la participación y la VA beneficia el desarrollo de habilidades personales en el alumnado, así como permite replantearse el papel de los estudiantes de una manera mucho más drástica. Asimismo, algo altamente valorado por el profesorado de los centros es trabajar con otros agentes internos (alumnado) y externos (profesionales universitarios) a la propia escuela, puesto que les permite incorporar a sus prácticas y procesos reflexivos perspectivas alternativas y miradas nuevas valoradas como enriquecedoras (Susinos, Saiz y Ceballos, 2019).

Interesante es incluir también dos experiencias de participación del alumnado en escuelas llevadas a cabo por dos alumnas de la Universidad de Cantabria, ambas

dedicadas a lo que niños y niñas opinaban sobre los espacios en sus centros. En primer lugar, señalamos la propuesta implantada por Martín (2017), en la cual el equipo investigador buscaba conocer los espacios del centro educativo en los que el alumnado se sentía seguro y a gusto, y los que percibían como “poco amigables”. A partir de las opiniones de los estudiantes consultados y de lo que cada uno identificó como espacio seguro e inseguro en su centro, se elaboraron las propuestas de mejora. Estas giraron en torno a cómo cambiar aquellos espacios del colegio que no les gustaban. Finalmente, las propuestas fueron trasladadas a la dirección del centro, haciendo constancia de que no solo es necesario escuchar al alumnado, sino también incluir sus propuestas y aportaciones en la toma de decisiones del centro. Este proyecto permitió redescubrir los espacios del centro en el que se llevó a cabo y comenzar a valorar genuinamente las aportaciones del alumnado (Martín y Rojas, 2018).

Por su parte, la propuesta implantada por Santamaría (2019) sirvió para dar visibilidad a un problema que existía en el centro en el que se desarrolló y que había pasado desapercibido por el personal del mismo: algunos niños y niñas se encontraban siempre solos en el tiempo de recreo porque el patio era un espacio que limitaba su participación en los juegos, se sentían aislados y excluidos de estos y la mayoría de estos los sentían como disruptivos. Mediante la creación de dibujos y el uso de areneros por parte del alumnado fue posible entablar procesos de diálogo con los mismos y garantizar que todas las voces fueran realmente escuchadas, y los menores hicieron llegar sus propuestas a la directora del centro, la cual se comprometió a tenerlas en consideración y, en el caso que fuera posible, a ponerlas en marcha.

El desarrollo y los resultados de estas propuestas en particular ponen de manifiesto algo que se viene recalando a lo largo del presente documento, y es que en el centro educativo se deben contemplar oportunidades de empoderamiento, de participación y co-liderazgo en distintas actividades y programas desarrollados, que dejen constancia de la influencia del alumnado en la vida del centro (Oliva et al., 2012).

Habiendo hecho una revisión de algunas de las experiencias de participación puestas en marcha en nuestra comunidad autónoma, consideramos interesante señalar que la mayoría de las iniciativas documentadas las encontramos en el ámbito formal, es decir, en las escuelas. Es un hecho innegable que la participación infanto-juvenil debe ser

promovida también en otros contextos, tal y como hemos visto recogido en la normativa vigente. Sin embargo, es de resaltar la escasez de experiencias documentadas en contextos de educación no formal, lo que nos indica que es necesario continuar trabajando la participación desde otros entornos.

3. Diseño de intervención: una propuesta de participación en un Centro de Día

Antes de comenzar, es preciso señalar que la implantación de la propuesta de intervención socioeducativa que se plantea en el presente Trabajo Fin de Máster, habiendo sido presentada ante el Comité de Ética en Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria y posteriormente aprobada por el mismo (ver Anexo I), tenía la intención de desarrollarse durante el período de prácticas en un contexto en concreto, el Centro de Día de Menores “La Estela” ubicado en Zurita (Piélagos). Sin embargo, esto se vio impedido por la paralización de toda actividad socioeducativa debido a la pandemia por COVID-19.

3.1. Justificación de la propuesta

La presente propuesta de intervención socioeducativa se desarrolla en el ámbito de la educación no formal y los servicios de protección al menor, los cuales, debido a la escasez de experiencias de participación documentadas, pueden parecer alejados de la participación infanto-juvenil. Es por eso por lo que nace esta propuesta, dada la necesidad de dar visibilidad a este tipo de entornos de aprendizaje y de promover la participación más allá de las escuelas. En concreto, el desarrollo de la propuesta se centrará en los Centros de Día para Menores, espacios que, como veremos más adelante, juegan un papel importante en las vidas de muchas niñas, niños y adolescentes.

Es un hecho que la educación de los más jóvenes no se limita solo a los aprendizajes y actividades que adquieren y desarrollan a lo largo de la jornada escolar o de su vida en el sistema educativo, sino que se complementa en todos los ámbitos en los que interactúan.

En este sentido, se diferencian tres tipos de educación (formal, no formal e informal) imposibles de ignorar, que engloban actividades extraescolares, servicios de asistencia y aprendizajes de la vida cotidiana sin los que costaría imaginar el día a día de

niños, niñas y adolescentes (Martín, 2014). De ahí proviene la importancia de ser conscientes de todo lo que la extensa comunidad educativa abarca, que no solo comprende lo escolar, sino que incluye también la educación no formal, a través de una gran variedad de organizaciones y entidades (Medir y Magin, 2012).

A lo largo de la propuesta de intervención que se plantea en este Trabajo Fin de Máster se hará referencia al ámbito de la educación no formal de los jóvenes de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años, coincidiendo estos con el intervalo de edades de escolarización obligatoria en nuestro país y la menoría de edad.

De acuerdo con Vázquez (1998), la educación no formal es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema educativo oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población. Rescatando los criterios que el autor propone para determinar si un entorno educativo dado corresponde con la educación formal, informal o no formal (la duración, la universalidad, la institución y la estructuración); podríamos añadir más características a este tipo de educación. Las actividades de educación no formal tienen una extensión temporal limitada (horas, meses, años) y, aunque afecta a todas las personas, cada acción o actividad está enfocada a una persona o grupo de personas en concreto con características y contextos comunes. También, el nivel de planificación de estas actividades es muy alto, aunque no llega a alcanzar la que habitualmente encontramos en los centros escolares formales.

Atendiendo a esta definición, es lógico incluir a los Centros de Día para la infancia y la adolescencia en este tipo de educación, y afirmar que son por lo tanto un agente educativo importante en la vida de los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a los centros.

El Decreto 40/08, de 17 de abril, por el que se regulan la Autorización, la Acreditación, el Registro y la Inspección de Entidades, Servicios y Centros de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Cantabria (2008), define los Centros de Atención Diurna a la Infancia y la Adolescencia como recursos destinados a prestar, durante un determinado periodo del día y siempre fuera de la jornada escolar, una atención integral a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o desprotección social moderada que,

por diferentes circunstancias de índole personal, familiar o social, no reciben en su núcleo familiar.

Los Centros de Día concentran sus acciones en facilitar a los menores los apoyos y recursos necesarios para que puedan desarrollarse adecuadamente, a pesar de las circunstancias familiares con las que convivan. Al ser un servicio destinado también al apoyo a las familias, la intervención está basada en la colaboración con las familias, para la mejora de la atención que prestan a sus hijas e hijos (Consejería de Empleo y Bienestar Social, 2011).

Entre las actuaciones y programas que se desarrollan habitualmente en los Centros de Día encontramos las siguientes (Consejería de Empleo y Bienestar Social, 2011):

- Apoyo escolar y hábitos de estudio
- Promoción del desarrollo personal y social
- Tutoría
- Ocio, tiempo libre y participación comunitaria

Algunas características de los Centros de Día son la prestación de atención diurna, siempre en horario extraescolar y períodos no lectivos, cinco días a la semana (de lunes a viernes), a niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 17 años. En cuanto al equipo profesional que trabaja en estos centros, en cada instalación se encontrarán al menos dos educadores cualificados y una figura de supervisión, que puede ser el coordinador del centro, alguien perteneciente al personal de apoyo técnico o una figura ajena al centro (Consejería de Empleo y Bienestar Social, 2011).

Por su parte, Sánchez (2014) aporta diferentes áreas de acción hacia las que están dirigidos los programas socioeducativos llevados a cabo en los Centros de Día: la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos y la compensación de carencias socioeducativas.

En cuanto a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes que forman parte de los programas educativos y servicios de los Centros de Día, Castelló et al. (2005) indican que generalmente muestran problemas de autoestima, adaptación familiar, social y escolar, falta de aceptación personal, comportamientos agresivos, problemas de relación

y de confianza, entre otros. También pueden presentar insatisfacción de las necesidades básicas como una alimentación e higiene adecuadas. Puede ser habitual que, junto con esto, sufran fracaso o absentismo escolar y tengan problemas a la hora de relacionarse con el profesorado y el resto del alumnado de su centro educativo.

Hablamos, en definitiva, de menores en riesgo de vulnerabilidad, desprotección y exclusión social debido a las problemáticas de las realidades en las que viven. Es importante recordar que los Centros de Día para la infancia y la adolescencia son una medida preventiva, y están siempre dirigidos a niñas y niños que conviven diariamente en su domicilio con sus familias. Esto quiere decir que uno de los objetivos de este tipo de centros es evitar la separación del menor de sus familias biológicas y su entorno natural (Sánchez, 2014).

Tal y como ha sido reflejado a lo largo del marco teórico, los argumentos que se dan para defender la participación infanto-juvenil son varios y de diversa índole, y avalan la importancia del ejercicio de este derecho. Sin embargo, no debemos olvidar el contexto en el que nos encontramos, por lo que es preciso indicar de qué manera la participación infanto-juvenil puede impactar en el desarrollo personal y social de los menores en los Centros de Día.

En este caso, podemos decir que la participación contribuye al adecuado desarrollo y autonomía personal de las niñas, niños y adolescentes, potencia sus capacidades, les genera confianza en sí mismos y puede ser una herramienta importante para salir de la victimización, la pasividad y el silencio. Por lo tanto, los procesos de participación infanto-juvenil tienen un papel importante en el ámbito de la protección infantil, en tanto que sirven para promover las habilidades de resiliencia de los niños, niñas y adolescentes. También son una herramienta clave para generar inclusión, y fomentan que los menores se reconozcan como agentes de cambio, incluyendo las diferencias y generando un alto sentido de pertenencia y de justicia (Ciudades Amigas de la Infancia, 2018).

Para una mejor comprensión de los menores beneficiarios de este servicio citados anteriormente es necesario conocer las situaciones familiares desde las que parten. Según Castelló et al. (2005), las familias habitualmente tienen poca cualificación profesional, un bajo o deficitario nivel formativo, un bajo nivel socioeconómico y otras dificultades como

situación de desempleo de larga duración o condiciones laborales precarias. Los autores contemplan otros problemas como la existencia de modelos agresivos de parentalidad, abuso de sustancias adictivas y desestructuración familiar.

Centrando nuestra atención en los Centros de Día de atención a menores de nuestra comunidad autónoma, a fecha de 31 de diciembre de 2018 existían 13 centros de titularidad municipal, y el porcentaje de personas usuarias de programas de atención primaria al menor y la familia era del 28,94%, habiendo experimentado una disminución importante desde el año 2015, año en el cual el porcentaje era del 35,25% (Instituto Cántabro de Servicios Sociales, 2019).

Por otra parte, existen varios documentos elaborados por el Instituto Cántabro de Servicios Sociales (ICASS de ahora en adelante) que pueden ayudarnos a comprender mejor esta realidad y situarnos en el contexto en el que se desarrollará la propuesta.

Como ejemplo, se mencionan dos documentos, el *Proyecto Marco Centros de Día* y la *Evaluación de la Red de Centros de Día de Infancia y Adolescencia*.

En primer lugar, el *Proyecto Marco Centros de Día*, publicado en el año 2011, trata aspectos relativos a este tipo de medida como el marco normativo en el que se basan los centros, los objetivos que persiguen las actuaciones llevadas a cabo en ellos, las características de la población destinataria de este servicio, los recursos humanos y materiales dispuestos para su funcionamiento, así como la gestión y administración del centro, el modelo educativo que se sigue y la evaluación del proceso (actividades llevadas a cabo, tareas, cobertura, entre otros) y de los resultados (logros, impacto de las actuaciones en los destinatarios, y demás) (Consejería de Empleo y Bienestar Social, 2011).

En segundo lugar, el informe de *Evaluación de la Red de Centros de Día de Infancia y Adolescencia* elaborado por el ICASS del año 2011 pretende realizar un análisis de la situación de los Centros de Día de nuestra CC.AA. que forman parte de la Red de Centros de Día. Para esto, el informe abarca la historia de la red (historia, evolución, organización y características), las características de la población destinataria, la realidad de los centros que conforman la red, la autoevaluación que estos realizan sobre sus actuaciones y gestión y las conclusiones y recomendaciones que se derivan de la evaluación, resaltando los

puntos fuertes y los aspectos por mejorar (ICASS, 2011).

A pesar de que los documentos mencionados sobre estas líneas aportan información valiosa que nos acerca a los Centros de Día y a lo que estos hacen por los menores, es de destacar la escasez de informes y documentación actualizada respecto al tema. Esta falta de actualidad puede hacer que los datos aquí presentados no se correspondan con los datos que la institución maneje hoy en día.

Asimismo, tal y como hemos señalado anteriormente, a pesar de la probable existencia de distintos programas orientados a la participación infanto-juvenil en entornos de protección de la infancia, como los Centros de Día, la difusión de los mismos es limitada, lo que nos indica que queda un largo camino por recorrer en el campo de la participación infanto-juvenil en los servicios de bienestar social (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2009).

3.2. Objetivos y finalidades

El objetivo principal que persigue esta propuesta de intervención socioeducativa es poner en marcha proyectos de mejora que reconozcan la voz de las niñas, niños y adolescentes que acuden al Centro de Día, así como fomentar la participación activa de todos en los entornos en los que se desarrollan.

Alcanzar este objetivo general pasa por lograr una serie de objetivos específicos que se listan a continuación:

- Conocer y reflexionar sobre los mecanismos y espacios de participación que existen en el centro, así como sobre las posibles barreras.
- Conocer la percepción que tienen los menores sobre su Centro de Día.
- Entablar procesos de consulta y desarrollar propuestas de mejora que recojan sus intereses, opiniones y necesidades.
- Desarrollar propuestas de mejora diseñadas por los menores.
- Difundir y compartir las propuestas de mejora puestas en marcha por los menores con el resto de la comunidad.

3.3. Participantes

En cuanto a los participantes con los que contaremos para la puesta en marcha de esta propuesta, estos serán los niños, niñas y adolescentes del Centro de Día. Tal y como hemos señalado previamente, la edad de los jóvenes que acuden a estos centros oscila entre los 6 y los 17 años, por lo tanto este será el rango de edad en el que nos centraremos. Con el objetivo de facilitar el desarrollo de la propuesta, debido a la diferencia de edad y etapa evolutiva de los menores, y con la intención de emplear distintos tipos de recursos, creemos conveniente dividir al grupo de niñas, niños y adolescentes en tres subgrupos. La organización final quedaría de la siguiente manera:

- Grupo A: niños y niñas de entre 6 y 9 años (ambos inclusive).
- Grupo B: niños y niñas de entre 10 y 13 años (ambos inclusive).
- Grupo C: adolescentes de entre 14 y 17 años (ambos inclusive).

Con cada grupo pondremos en marcha actuaciones diferentes de acuerdo con su edad e intereses, lo cual contribuirá a enriquecer la propuesta y a garantizar que todas las voces sean escuchadas. Por esta misma razón, antes comenzar con la consulta, los participantes serán informados de la finalidad del proceso, los objetivos que persigue la propuesta, las personas que han tomado las decisiones sobre su participación en el proceso y, puesto que la participación es voluntaria, sabrán que no es obligatorio participar en el proyecto, en el caso de que alguno de ellos prefiera no hacerlo.

En cuanto a las características de nuestros participantes, es importante recordar el contexto en el que nos encontramos y, por lo tanto, las necesidades que presentan los participantes de esta propuesta de intervención. No debemos olvidar que los niños, niñas y adolescentes que forman parte de los programas educativos y servicios de estos centros muestran generalmente problemas de autoestima, relación y confianza, inadaptación social y escolar, comportamientos agresivos, insatisfacción de las necesidades básicas, fracaso o absentismo escolar, entre otros (Castelló et al., 2005); por lo tanto, hablamos de menores en riesgo de vulnerabilidad.

3.4. Plan de trabajo y metodología

Todo proyecto o propuesta socioeducativa necesita delimitar una serie de fases de

desarrollo en las que se estructuren las actuaciones, estrategias y actividades que se vayan a realizar, con el fin de organizar la información y cada paso que demos en nuestra propuesta. Es por eso por lo que a continuación se detallan el plan de trabajo, dividido en fases, y las técnicas o herramientas que posibilitarán el desarrollo de la propuesta.

Para establecer las fases de desarrollo de la presente propuesta (ver figura 1) se han tomado como referencia proyectos e investigaciones de características similares desarrollados anteriormente en nuestra comunidad autónoma, en este caso un proyecto del que hemos hablado con anterioridad: *Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la enseñanza obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar (2008 – 2011)*.

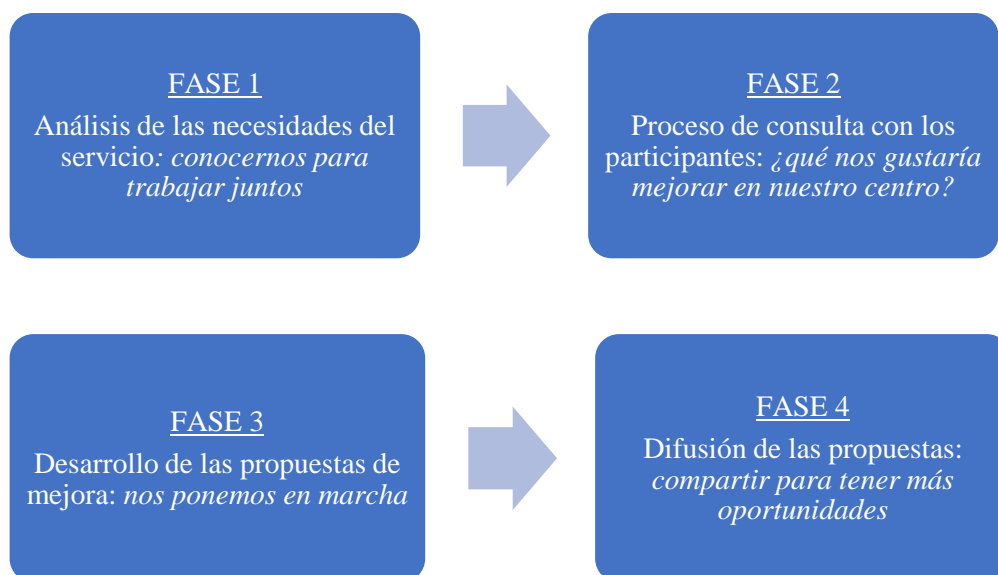


Figura 1. Gráfico de la secuencia de fases de la propuesta de intervención socioeducativa

3.4.1. Fase 1: *Análisis de las necesidades del servicio: conocernos para trabajar juntos*

El inicio de nuestra propuesta de intervención tendría lugar, tal y como se explicará más adelante en la temporalización, en el mes de abril. A lo largo de esta primera fase existen diferentes aspectos que deberemos abordar (ver tabla 3) para alcanzar el objetivo que perseguimos.

Tabla 3. *Síntesis de la fase 1 de la propuesta* (autoría propia)

FASE 1	
Objetivos	Identificar las necesidades del centro respecto a participación, conocer sus mecanismos de participación (o no) y las posibles barreras que existan
Periodos	1. Observación 2. Reflexión y diálogo, pensar juntos sobre lo observado
Técnicas de indagación	Métodos de indagación etnográfica: - Observación participante - Diario de incidentes críticos
Participantes	1. Niños, niñas y adolescentes divididos en tres grupos: 2. Educadores 3. Responsables de la propuesta
Tópicos trabajados	- Espacios - Materiales - Actividades

Por un lado, en esta primera fase se pretende identificar las necesidades del centro en referencia a la participación de los menores, así como conocer los mecanismos de participación con los que cuenta (o no) el servicio y las posibles barreras que existan para ello. Se trata también de conocer qué espacios parecen reconocer los menores como propios, qué entienden por participación, lo cual nos ayudará a introducirnos en el campo y a trabajar con educadores y menores.

Para lograr lo anterior, nos involucraremos en la vida diaria del centro. Se trata de conocer en profundidad a todos los menores que forman parte del servicio (sus intereses, necesidades, inquietudes), así como al equipo de educadores que trabaja con ellos. También será imprescindible conocer los recursos de los que disponen en el centro, las actividades que se llevan a cabo, las relaciones que se fomentan, y demás. El uso de técnicas como la observación participante y el diario de incidentes críticos (metodología etnográfica) nos permitirá identificar y narrar lo observado para volver sobre ello más adelante.

El concepto de “observación” como técnica de indagación y recogida de datos implica profundizar en las situaciones sociales, la cultura de un grupo y reflexionar permanentemente, prestando atención a los todos detalles, sucesos y eventos, así como interacciones. Es una estrategia de indagación útil porque estudia la realidad y los grupos

sociales en su ambiente natural, a través del contacto directo (Albert, 2007). Como el autor destaca, la observación es un proceso abierto y flexible que permite estudiar en profundidad y de manera natural una realidad social y que comparte directamente las vivencias y experiencias de las personas observadas. Si bien es cierto que esta última ventaja puede convertirse en un inconveniente a resaltar, debido a la subjetividad interpretativa de la persona que observa.

La figura del observador es clave en este proceso de análisis de las necesidades y toma de contacto con el centro. En este caso, la persona encargada de desarrollar la propuesta se ha convertido en observadora, y debe absorber el ambiente en el que se encuentra, es decir, todos los espacios en los que se llevan a cabo las actividades del centro. En cuanto a la relación de la persona observadora con el grupo, Albert (2007) señala que es importante entablar una relación de confianza y cooperación con el grupo observado, que se integre en esa realidad social, aunque siempre sin interferir en el desarrollo natural de los acontecimientos.

Toda la información recogida durante este período de trabajo con los menores y el equipo de educadores será fundamental para identificar y comprender las necesidades del centro. Con el fin de registrar todo lo observado, se empleará como instrumento un diario de incidentes críticos, es decir, de los aspectos y acontecimientos más significativos observados y vividos en esta primera fase (Albert, 2007).

Después de este periodo de observación, y habiendo trabajado a lo largo de este tiempo con los menores y el equipo de educadores, es imprescindible generar espacios para pensar conjuntamente y no dejar fuera a los adultos. Es por eso por lo que es esencial entablar un proceso de reflexión y diálogo para intercambiar información sobre todo lo aprendido en este periodo, y tomarlo como una oportunidad de incorporar otro punto de vista con el que trabajar. Dedicaremos aproximadamente tres sesiones para esto, adaptándonos siempre a los tiempos del centro y la disponibilidad de grupo de profesionales.

A partir de este primer periodo de observación y posterior discusión con el equipo de educadores, veremos que los aspectos a mejorar podrían ordenarse por temáticas relativas al funcionamiento del centro sobre las cuales trabajar durante el proceso de

consulta con los menores en la segunda fase de la propuesta. Dichas temáticas variarán en función de lo observado, sin embargo, nos ceñiremos a temas reales que los niños, niñas y adolescentes conozcan. Uno de los objetivos de la participación es cambiar e intervenir en el mundo que nos rodea, lo que significa que los niños y niñas solo están motivados a participar cuando identifican un tema que tiene un impacto directo en sus vidas y por lo tanto es importante para ellos (Susinos, 2020).

Por este motivo, en la presente propuesta tomaremos como ejemplo **los espacios, las actividades y los materiales**, puesto que tal y como se ha ido viendo a lo largo del marco teórico, estos temas cobran gran importancia cuando se trata de participación infanto-juvenil.

3.4.2. Fase 2: *Proceso de consulta con los participantes: ¿qué nos gustaría mejorar en nuestro centro?*

Esta segunda fase tendría lugar durante los meses de abril y mayo. Al igual que en la fase anterior, el desarrollo de esta etapa comprende diferentes aspectos a abordar (ver tabla 4) para alcanzar el objetivo que perseguimos.

Tabla 4. *Síntesis de la fase 2 de la propuesta* (autoría propia)

FASE 2	
Objetivos	Entablar procesos de consulta con los menores sobre cómo valoran su centro y qué aspectos mejorarían y reflexionar sobre las actuaciones que se llevan a cabo
Participantes	1. Niños, niñas y adolescentes divididos en tres grupos: <ul style="list-style-type: none"> - 6 – 9 años: grupo A - 10 – 13 años: grupo B - 14 – 17 años: grupo C 2. Educadores 3. Responsables de la propuesta
Periodos	1. Actividades de consulta con cada grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Grupo A: espacios. <i>Fotovoz</i> como técnica de consulta - Grupo B: materiales. El <i>dibujo</i> como técnica de consulta - Grupo C: actividades. El <i>teatro</i> como técnica de consulta 2. Reflexión y diálogo, pensar juntos y compartir las creaciones en cada grupo

Creyendo firmemente en el principio defendido por Susinos (2020) de que la participación se aprende a través de la acción, es decir, se aprende a participar mediante el ejercicio de la participación (Galcerán, 2005), el objetivo de esta segunda fase es entablar procesos de consulta con los menores sobre cómo valoran el centro y qué aspectos mejorarían, así como reflexionar sobre las actuaciones que se llevan a cabo en el mismo.

Para lograr este objetivo, tal como fue indicado previamente cuando hablamos de los participantes, creemos adecuado dividir al grupo de menores en tres subgrupos debido a la diferencia de edad y con la intención de emplear distintos tipos de recursos. Este proceso de consulta, por lo tanto, se llevará a cabo de manera simultánea con tres grupos:

- Grupo A: niñas y niños de entre 6 y 9 años (ambos inclusive).
- Grupo B: niñas y niños de entre 10 y 13 años (ambos inclusive).
- Grupo C: adolescentes de entre 14 y 17 años (ambos inclusive).

El periodo de consulta con los niños, niñas y adolescentes debe estar diseñado con una intención inclusiva (Susinos, 2020), para que todos tengan la oportunidad de participar y ser escuchados, y crear pequeños grupos dentro del gran grupo de niños, niñas y adolescente ayuda a garantizar que ninguna voz se pierda en el proceso.

Como se ha expuesto anteriormente, trabajaremos sobre los espacios, las actividades y los materiales. Esto es, el proceso de consulta se realizará con cada uno de los grupos sobre uno de los tres tópicos. Así, con el grupo A trabajaremos los espacios, con el grupo B los materiales y con el grupo C, las actividades. Durante esta segunda fase es importante contar con uno de los educadores en todo el proceso.

Por otra parte, consideramos interesante señalar que dado que, como afirman Lay y Montañés (2013), las actividades que se ofertan para la participación infanto-juvenil son habitualmente una extensión de las que se llevan a cabo en la escuela ordinaria, pretendemos emplear técnicas creativas y visuales que motiven a las niñas, niños y adolescentes a participar. Algunos autores (Esteban-Guitart, Pallisera, Fullana y Gifre, 2017) afirman que el uso de estrategias visuales como el dibujo o la fotografía es especialmente adecuado para colectivos que pueden no haber desarrollado un buen nivel lingüístico o comunicativo, como por ejemplo, niños y niñas.

Así, con el **grupo A** (6 – 9 años) entablaremos un proceso de consulta sobre los espacios arquitectónicos que conforman el centro, empleando la técnica de la *fotovoz*. Esta técnica consiste en que los participantes tomen fotografías con el fin de reflexionar, intercambiar información y fomentar la participación y el debate orientados hacia la transformación de una realidad social (Luna, 2009; citado en Serrano, Revilla y Arnal, 2016).

En primer lugar, explicaremos a las niñas y niños del grupo que les vamos a entregar una cámara fotográfica a cada uno y con ella pueden hacer una fotografía del lugar del centro que más les guste y otra foto del lugar que menos les guste. La colaboración de la persona del equipo de educadores será clave a la hora de ayudar a los niños y niñas a desempeñar esta actividad (a manejar la cámara, a acceder a espacios que quizá estén restringidos para ellos, etc.).

Una vez finalizada esta parte, todas las fotografías serán imprimidas y posteriormente, en el espacio que nos sea habilitado, podrá comenzar la exposición con los niños, niñas y educadores sobre por qué han decidido fotografiar esos espacios, qué aspectos destacan como positivos y qué aspectos les gustaría mejorar. Este tiempo de reflexión se dedicará a escuchar las voces de todos los niños y las niñas, a aprender de sus opiniones y de lo que tienen que decir al respecto. Finalmente, los niños y niñas utilizarán las fotos de los espacios que les gustaría mejorar para elaborar un sencillo plano o mapa del centro que refleje todo el trabajo realizado por ellos mismos en este proceso.

Para poner en marcha esta fase de consulta con este grupo dedicaremos unas tres o cuatro sesiones de aproximadamente una hora de duración, si bien es cierto que esta estimación estará sujeta a las rutinas y los tiempos preestablecidos del centro.

A su vez, los recursos materiales necesarios serán: cámaras desechables y materiales para escribir (cartulina, rotuladores, tijeras, pegamento).

Por otra parte, con el **grupo B** (10 – 13 años) entablaremos un proceso de consulta sobre los materiales de los que disponen para trabajar y disfrutar del tiempo libre en el centro, esta vez mediante la realización de dibujos por parte de los niños y niñas. Emplear el dibujo como técnica de consulta es interesante dado que mientras uno dibuja, construye su conocimiento y significados sobre sí mismo y sobre el dibujo (Esteban-Guitart et al.,

2017).

En primer lugar, plantearemos a las niñas y niños del grupo las siguientes preguntas: ¿qué materiales os gustaría tener para el tiempo de juego en el centro que no tengáis? ¿Podríamos utilizar de una manera diferente los materiales que ya tenemos?

Para conocer las opiniones de niñas y niños respecto a esta temática, les pediremos que realicen dos dibujos en los que representen qué materiales de juego no disponibles en su centro les gustaría tener y cuáles creen que podrían tener un nuevo uso, una nueva vida, en el centro, y cómo. Mediante el proceso de creación de los dibujos pretendemos que los niños y niñas tomen conciencia sobre cómo podrían mejorar este aspecto de su centro tan importante, como son los recursos materiales de los que disponen o no, los cuales desde su punto de vista supondrían una mejora de su experiencia y aprendizaje en el Centro de Día.

Al igual que con el grupo anterior, a partir de los dibujos elaborados de los niños y niñas podremos dar comienzo al proceso de reflexión y diálogo que pretendemos entablar con los menores sobre los materiales que tienen a su disposición en el centro, en este caso. Será una oportunidad para pensar juntos, para que todos compartan sus creaciones y expliquen qué objetos han dibujado, por qué, cómo utilizarían o reutilizarían el material que proponen, para qué actividades se podrían usar, por quiénes (pequeños, mayores, todos...). Una vez más, durante esta actividad y tiempo de diálogo estaremos acompañados de un miembro del equipo de educadores.

Para desarrollar esta fase de consulta con este grupo dedicaremos unas dos sesiones de aproximadamente una hora de duración, respetando las rutinas y los tiempos preestablecidos en el centro.

A su vez, los recursos materiales necesarios para realizar esta actividad serán materiales de escritura y dibujo (hojas de papel, rotuladores, lápices, gomas de borrar), mientras que como recursos humanos, contaremos de nuevo con la persona encargada de desarrollar la propuesta, un miembro del equipo de educadores y los propios niños y niñas. Como recursos espaciales, utilizaremos el espacio que nos sea habilitado en el centro.

Por último, con el **grupo C** (14 y 17 años) desarrollaremos un proceso de consulta sobre las actividades que se llevan a cabo en el centro. Para esto usaremos el teatro como medio de expresión y técnica de elicitación. Pediremos al grupo de jóvenes que piensen entre todos qué actividades son las que más les gusta hacer en el centro y cuáles les gustaría hacer que no hagan ya, las cuales escribirán en una hoja de papel. Una vez lo hayan acordado de manera conjunta, lo representarán en una breve teatralización. En el teatro podrán representarse a sí mismos y al equipo de educadores que trabaja con ellos, así como a entidades o personas externas, y expresar sin miedo todo lo que les gustaría aportar sobre el tema sujeto a la consulta. Tal y como apuntan Silva y Menezes (2016), existen diversas experiencias que demuestran que el uso de las artes escénicas, principalmente el teatro, es una gran oportunidad para contribuir al desarrollo de la ciudadanía democrática, puesto que nos permite imaginar una variedad de realidades alternativas para transformar la realidad, ejerciendo así nuestro derecho a elegir y tomar decisiones.

En las representaciones teatrales, aunque el lenguaje oral es una parte relevante, cobran un peso importante otros aspectos como el lenguaje no verbal, el lenguaje paraverbal, la gesticulación, incluso la decoración y el vestuario, y todos ellos contribuyen a comunicar mucho más que las palabras.

Una vez finalizada la dramatización, a partir de esta daremos comienzo al proceso de reflexión y diálogo con los jóvenes sobre la actividad que han realizado y cómo se han sentido mientras la realizaban. También, será el momento de pensar de manera conjunta y reflexionar sobre las actividades que se llevan a cabo en el centro: ¿cómo se sienten al realizarlas?, ¿qué aspectos cambiarían o mejorarían?, ¿qué opinan de la duración de las mismas y de los agrupamientos que se crean para llevarlas a cabo?, ¿echan en falta otros tipos de actividades (quizá talleres, charlas, salidas, actividades con las familias...) u otros temas de los que hablar en el centro?, ¿qué proponen ellos y cómo creen que se podría llevar a cabo?

Para desarrollar esta fase de consulta con este grupo serán necesarias al menos tres sesiones de aproximadamente una hora de duración, si bien es cierto que esta estimación estará sujeta a las rutinas y los tiempos preestablecidos en el centro, tal y como hemos apuntado anteriormente.

Los recursos materiales necesarios para realizar esta actividad serán: materiales de escritura (hojas de papel, lápices, bolígrafos) y materiales necesarios para la representación, como objetos que podemos encontrar en el centro, mobiliario, decoración, etc.

Sobre las técnicas empleadas en el proceso de consulta consideramos necesario señalar que autores como Argos, Castro y Ezquerro (2011, 2015) resaltan su valor no sólo porque ayudan a expresar lo que muchas veces los niños, niñas y adolescentes no son capaces de poner en palabras; sino porque emplean métodos y materiales familiares a los participantes como, en este caso, los dibujos, las fotografías y el teatro. Son, en definitiva, técnicas que son conocidas por todos, que favorecen un ambiente cómodo y atractivo y que no están condicionadas por la competencia lingüística y comunicativa de los menores (Argos, Castro y Ezquerro, 2015).

Esta fase de consulta es esencial para introducir propuestas de mejora en los centros y para que niños, niñas y adolescentes vean que sus aportaciones son importantes para los demás. En palabras de Susinos y Rodríguez-Haya (2011, p. 24), “esta fase constituye [...] el germen de los diferentes proyectos de mejora implementados”.

3.4.3. Fase 3: *Desarrollo de las propuestas de mejora: nos ponemos en marcha*

En esta tercera fase, el objetivo que se pretende alcanzar es concretar y poner en marcha las propuestas de mejora presentadas por los menores. A lo largo de los diferentes procesos de consulta desarrollados durante la fase anterior se generaron propuestas por parte de los menores que trataban de dar respuesta a sus necesidades e intereses, por lo tanto, una vez analizada la información recabada, comenzará la puesta en marcha de las mismas.

En primer lugar, necesitaremos dedicar tiempo a pensar, en cada grupo, qué propuestas de mejora queremos poner en marcha y cómo lo vamos a hacer. Para esto, será fundamental el diálogo entre todos y tener clara una meta común, así como plantearnos una serie de preguntas que inciten a la reflexión y nos ayuden a imaginar la manera de dar vida a nuestras propuestas: ¿qué queremos hacer y cómo lo podríamos hacer?, ¿qué necesitamos hacer para lograr nuestro objetivo?, ¿necesitamos la ayuda de otras personas o entidades para conseguir el cambio?

Durante este tiempo de discusión y debate, todos tendrán la oportunidad de expresar sus opiniones, y todas las propuestas serán consideradas y justificadas, para finalmente seleccionar aquellas que el grupo decida en conjunto. Un aspecto a tener en cuenta será la viabilidad de las propuestas puesto que, aunque todas las aportaciones serán escuchadas y respetadas, existen aspectos y actividades del centro que vienen preestablecidos y sobre los que ni los menores ni el equipo de educadores pueden decidir, como por ejemplo, que todos los días dediquen un tiempo de la jornada a realizar sus deberes y tareas escolares.

Como hemos apuntado en ocasiones anteriores, la presencia del equipo de educadores y profesionales que trabaja día a día con los menores será indispensable, puesto que serán una figura clave para apoyar las propuestas de niñas, niños y adolescentes y para colaborar en la puesta en marcha de las mismas. A lo largo de esta tercera fase buscamos que los adultos comiencen organizando y explicando el contenido y objetivos de las sesiones, para terminar siendo espectadores de la autogestión y autonomía de los menores durante el proceso (Martín y Rojas, 2018).

Así, pretendemos que las propuestas y las voces de los niños, niñas y adolescentes no solo sean escuchadas, sino también tomadas en consideración para poner en marcha mejoras que permitan reconocer el poder de transformación y cambio que tienen los menores y que, tal y como se ha insistido a lo largo del marco teórico en el que se sustenta esta propuesta, desarrollen su capacidad de agencia en los entornos más próximos en los que se desarrollan, así como habilidades y valores como la escucha activa, el respeto hacia los puntos de vista de los otros, la resolución de conflictos, la negociación, la autonomía y la toma de decisiones, entre otros.

3.4.4. Fase 4: *Difusión de las propuestas: compartir para tener más oportunidades*

Tal y como explica Susinos (2020), compartir y hacer públicas las actuaciones y proyectos realizados es una parte muy importante del proceso, ya que es una oportunidad de visibilizar el trabajo realizado y de influenciar a otros, en este caso niños, niñas y adolescentes, así como otros centros, para que puedan surgir nuevas voces e ideas.

La finalidad de esta última fase, la cual se desarrollará a lo largo del mes de junio, será promover vías y herramientas para difundir y compartir los proyectos, y reconocer la importancia de la voz de los niños, niñas y adolescentes para la mejora del Centro de

Día.

Llegados a este punto, es el momento de pensar entre todos cómo nos gustaría compartir los proyectos y con quiénes. Es posible que cada grupo consultado (A, B y C) quiera compartir sus proyectos por separado y con los otros grupos, o quizá les parezca más interesante ir más allá y traspasar las paredes de su centro para compartirlo con otros Centros de Día, con los centros educativos en los que estudian o con sus familias.

Pensando en cómo podríamos enseñar a los demás todo el trabajo realizado, esta sería una buena oportunidad para incluir el uso de herramientas digitales en el centro como redes sociales, blogs, páginas web interactivas (si es que no se hace ya) o fomentar la colaboración con los medios de comunicación municipales (radio, periódicos, instituciones locales...).

Compartir los proyectos y el esfuerzo realizado por los menores es una oportunidad para poner en valor su participación no solo en su Centro de Día, sino también en su centro educativo, en organizaciones o asociaciones juveniles, en los órganos de participación municipales. Asimismo, es una buena forma de dar a conocer el centro, en qué consiste el servicio que realiza y lo que este aporta a la comunidad.

Una vez difundidos los proyectos puestos en marcha por parte de los menores del centro, sería muy enriquecedor devolver a los niños, niñas y adolescentes, información sobre el impacto que sus propuestas de mejora hayan tenido en los entornos en los que se hayan compartido. Esto le daría un valor añadido a las aportaciones de los menores, puesto que sería una oportunidad para ver que otras personas valoran de manera positiva el trabajo realizado, y que quizás otros centros y niños y niñas se animan a seguir su estela e iniciar sus propios proyectos de mejora y participación.

3.5. Temporalización

El proyecto que aquí se propone está diseñado para ser desarrollado en un Centro de Día durante tres meses. Concretamente, pensamos que la propuesta fuera desarrollada durante los meses de abril, mayo y junio.

La propuesta sería puesta en marcha en el mes de abril, tiempo en el que se establecería el primer contacto con el centro y comenzaría la primera fase. A finales de

este mismo mes daríamos comienzo a la segunda fase del proyecto, que se desarrollaría hasta el mes de mayo. En cuanto a la fase tres del proyecto, esta se iniciaría a principios de mayo para continuar extendiéndose más de la mitad del mes de junio. Finalmente, durante las dos últimas semanas de junio se pondría en marcha la cuarta y última fase de la propuesta (ver tabla 5).

Tabla 5. Cronograma del desarrollo de la propuesta y sus fases (autoría propia)

ABRIL							MAYO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5					1	2	3
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31

JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Leyenda:

	Fase 1
	Fase 2
	Fase 3
	Fase 4

3.6. Evaluación de la propuesta

La evaluación es considerada una de las partes más importantes de cualquier intervención o actividad socioeducativa puesto que, gracias a ella, el equipo profesional encargado de la propuesta puede determinar el nivel éxito de la misma, y evaluar sus puntos fuertes y aspectos a mejorar, así como sopesar los retos a los que se enfrentaría el grupo de educadores en posteriores revisiones del proyecto (Tosuncuoglu, 2018).

En el caso de la presente propuesta, la evaluación se plantea una vez concluida la intervención, y es preciso indicar que será llevada a cabo por todos los agentes que han participado en el proyecto, es decir, por los menores, el equipo de educadores y nosotros.

En primer lugar, trabajaremos con **niños, niñas y adolescentes** en los mismos grupos en los que se llevaron a cabo las actividades de consulta, para facilitar la participación y escucha de todos. Con cada grupo dedicaremos aproximadamente una sesión a reflexionar y conversar sobre cómo se ha desarrollado la propuesta, qué es lo que más les ha gustado y lo que menos, cómo valoran lo que hemos hecho, qué cambiarían o mejorarían, qué creen que sería necesario incluir. Será importante que recojamos por escrito todas las aportaciones y comentarios de los niños y niñas, para poder tenerlas en cuenta el final de la evaluación.

Posteriormente, plantearemos a cada miembro del grupo una sencilla rúbrica que nos ayude a completar lo anterior. Así, con el grupo A emplearemos una plantilla (ver Anexo II) en la que aparecerán una serie de afirmaciones relativas a lo que hemos hecho que podrán valorar usando unos *gomet*: verde si están de acuerdo, amarillo si no están muy de acuerdo y rojo si no están de acuerdo. Con los grupos B y C plantearemos algo similar más adecuado a su edad, en este caso, una rúbrica (ver Anexo III).

Cabe señalar que antes de comenzar las actividades de evaluación con las niñas, niños y adolescentes, en cada grupo leeremos en voz alta las instrucciones y las afirmaciones de la plantilla, para asegurarnos de que todos hemos entendido lo que hay que hacer y para qué lo hacemos.

Por otra parte, al **equipo de educadores** que trabaja en el centro les plantearemos la realización de un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) (ver Anexo IV) de la propuesta llevada a cabo. El método DAFO es una herramienta que permite plantear estrategias de mejora mediante el análisis de factores internos (fortalezas y debilidades) y factores externos (amenazas y oportunidades) que influyen sobre el proyecto (Aliaga, Gutiérrez-Braojos y Fernandez-Cano, 2018).

Así, se pedirá a cada miembro del grupo de educadores que valore, por escrito, el desarrollo de la propuesta desde estos cuatro elementos, lo cual nos ayudará a incorporar mejoras desde otro punto de vista de cara a futuros proyectos en otros centros.

Finalmente **nosotros** nos guiaremos por veintidós indicadores para evaluar diferentes aspectos de la propuesta, organizados en cuatro grupos:

- Técnicas e instrumentos de recogida de información
- Uso de los recursos (humanos, espaciales y materiales)
- Gestión del tiempo
- Plan de trabajo y fases de desarrollo

Con estos indicadores de evaluación pretendemos valorar el desarrollo del proyecto y todos los factores que en él han intervenido, como las técnicas de consulta empleada, la temporalización y los recursos, entre otros (ver tabla 6).

Tabla 6. *Indicadores de evaluación de la propuesta* (autoría propia, inspirados en los indicadores propuestos por el Consejo de Europa, 2016)

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
Indicador	Calificación de la evaluación (0-5)	Observaciones
Técnicas e instrumentos de recogida de información		
1. Las técnicas e instrumentos empleados han sido los adecuados para la propuesta.		
2. Las técnicas e instrumentos empleados han resultado atractivos para los menores y han fomentado su creatividad.		
3. Las técnicas e instrumentos empleados han respetado el normal funcionamiento del centro.		
Uso de los recursos (humanos, espaciales y materiales)		
4. Los recursos humanos han sido suficientes y adecuados de acuerdo con lo planteado en la propuesta.		
5. El equipo de educadores ha sido informado e incluido en cada paso del proyecto.		
6. Los recursos espaciales empleados han sido suficientes y adecuados de acuerdo con lo planteado en la propuesta.		
7. Los lugares de reunión y zonas dedicadas a las actividades han sido accesibles para todos.		
8. Los recursos materiales empleados han sido suficientes y adecuados de acuerdo con lo planteado en la propuesta.		
9. Los recursos materiales empleados han sido accesibles para todos.		
10. Todos los materiales empleados han servido para garantizar una participación de calidad de los menores.		
Gestión del tiempo		
11. El tiempo dedicado al desarrollo de la propuesta y sus fases ha sido el adecuado para garantizar una participación de		

calidad para los menores.
Plan de trabajo y fases de desarrollo
12. El periodo de observación ha permitido conocer a los menores y al equipo de profesionales que en él trabajan.
13. El periodo de observación ha permitido conocer las necesidades del centro y sus mecanismos de participación, así como las prácticas educativas llevadas a cabo en él.
14. El método de trabajo ha fomentado la autoestima y la confianza de los menores, y su contribución ha sido valorada.
15. Todos los menores han podido expresar libremente sus opiniones y han sido respetados.
16. Las actividades en las que han participado los menores han sido pertinentes para sus experiencias, conocimientos y capacidades.
17. Se ha facilitado el diseño y desarrollo de las propuestas de los menores.
18. Se han respetado todas las voces y opiniones en el diseño y la elaboración de las propuestas.
19. Se ha contado con el apoyo y la opinión del equipo de profesionales del centro para la elaboración de las propuestas.
20. Los menores han sido informados de la importancia de compartir sus propuestas con el resto de la comunidad.
21. Se han facilitado medios a los menores para compartir sus experiencias participativas con el resto de la comunidad.
22. Se ha proporcionado <i>feedback</i> a todos los menores sobre el impacto de sus proyectos.

Todos los instrumentos de evaluación descritos anteriormente y la información recogida tanto de los menores como de los educadores y la nuestra propia nos ayudarán a hacer una valoración global de la propuesta y a tener la oportunidad de resaltar sus fortalezas, así como de incorporar estrategias de mejora para futuras propuestas.

La evaluación de la propuesta estará basada, también, en el material y la información que se vaya recogiendo a lo largo de la misma, puesto que esto también ayudará a determinar su éxito, así como el nivel de implicación de los participantes. Por esta razón, utilizaremos la metodología etnográfica como herramienta de evaluación.

4. Conclusiones

Finalmente, como conclusiones finales del presente Trabajo Fin de Máster, nos gustaría insistir en la importancia, tal y como se ha visto en el marco teórico en el que se apoya dicho trabajo y de la mano de diversos autores, de la participación infanto-juvenil en los diferentes contextos en los que niñas, niños y adolescentes se desarrollan.

Se ha podido observar a lo largo del trabajo que son muchos los autores y las experiencias que avalan que la participación infanto-juvenil no solo es un derecho de la infancia y la juventud, sino que es una gran oportunidad para mejorar el funcionamiento y la calidad de los entornos en los que se da (Trilla y Novella, 2011). En el contexto educativo formal, como son las escuelas, dar voz al alumnado y otorgarles el papel de protagonistas de lo que pasa en el centro invita a imaginar nuevas normas y prácticas educativas enfocadas a alcanzar una meta compartida por toda la comunidad educativa (Susinos 2020). Los adultos debemos saber aprovechar la oportunidad que es conocer realmente a los niños y niñas como personas, y preguntarles directamente a ellos sus intereses y experiencias, haciéndoles partícipes del mundo en el que viven y crecen, para motivarlos y hacerles ver que su contribución es imprescindible (Domínguez et al., 2003).

No obstante, no podemos ignorar el hecho de que existen prácticas educativas que aunque desarrolladas con buenas intenciones, pueden no garantizar que todas las voces sean escuchadas. Por eso, debemos ser conscientes de que existe el riesgo de que la homogeneidad de las voces del alumnado esconda las diferencias sociales, desigualdades y relaciones de poder que existen en los centros educativos formales o no formales (Arnot y Reay, 2007; Fielding, 2007). Es por eso por lo que promover iniciativas que impulsen la voz de niños, niñas y adolescentes debe potenciar la incorporación de todos los colectivos habitualmente marginados, para que tengan un papel fundamental en la mejora del contexto en el que se esté dando (González, Hernández-Saca y Artiles, 2016).

Tampoco podemos dejar de lado lo que autores como Hart (1993), Domínguez et al. (2003) o Susinos y Ceballos (2012) resaltan y es que la participación infanto-juvenil es un asunto de todos, es decir, no podemos dejar a los adultos fuera de los procesos de participación de los menores, ya que uno de sus fines es aprender a vivir en comunidad, y esto es algo que solo se puede lograr si trabajamos todos juntos.

Por último, nos gustaría recordar que la participación infanto-juvenil no puede quedarse en el desarrollo de actividades puntuales que requieran de la opinión de los más jóvenes, sino que es necesario buscar fórmulas para que la participación sea permanente y no se convierta en un hecho anecdótico. Para esto, es necesario introducir mecanismos que faciliten que niños, niñas y adolescentes ejerciten su derecho a participar de forma continua (Ciudades Amigas de la Infancia, 2018).

5. Limitaciones y futuras líneas de trabajo

Por último, para finalizar, es preciso señalar las limitaciones que se han encontrado durante la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, especialmente en todo lo relacionado con la puesta en marcha de la propuesta de intervención planteada. De igual modo, quisiera incluir brevemente las posibles líneas de trabajo futuras respecto a este tema.

En primer lugar, la propuesta de intervención socioeducativa presentada en este Trabajo Fin de Máster fue diseñada en un primer momento para desarrollarse en un contexto en concreto, el Centro de Día de Menores “La Estela” ubicado en Zurita (Piélagos), y durante un tiempo concreto, el periodo de prácticas establecido para el alumnado que cursa el Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos. Sin embargo, debido a la situación de pandemia mundial a causa de la COVID-19, esto no fue posible, quedando finalmente en una propuesta aplicable a cualquier Centro de Día de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Por esa misma razón, implementar la propuesta en los centros puede conllevar modificaciones futuras, para ajustarse a las necesidades y particularidades que se encuentren en otros contextos, incluso si son de características similares.

También, en cuanto a la temporalización de la propuesta, somos conscientes de que esta no se ajustaría al periodo de prácticas previamente mencionado o a la gestión del tiempo que se haga en cada Centro de Día. Por lo tanto, tal y como hemos señalado, la propuesta de intervención está sujeta a cambios en lo que a estos aspectos se refiere. Trabajar con grupos humanos y en entornos, a priori, desconocidos implica adaptarse a los ritmos, necesidades y peculiaridades del grupo y contexto en el que nos encontramos.

Cabe resaltar también que las temáticas sobre las que se pretenden trabajar a través

de esta propuesta de participación y escucha de los niños, niñas y adolescentes son un ejemplo de los diversos temas que se pueden tratar con los menores, y esto dependerá siempre de lo observado durante la fase de toma de contacto con el centro, así como de las actuaciones que ya desarrolle el centro en materia de participación. No debemos olvidar que la participación de los más pequeños y de los jóvenes en lo que concierne a sus vidas debiera estar presente y ser promovida desde todos los ámbitos en los que se desarrolla el niño o la niña, puesto que es un derecho recogido en diferentes documentos legales como la citada Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, la Ley de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la ley de Enjuiciamiento Civil de 1996 o el Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia propuesto el pasado mes de junio.

Asimismo, el papel de la persona encargada de llevar a cabo la propuesta es esencial a la hora de desarrollar la misma, ya que su nivel de conocimientos y experiencias previas relacionadas con el contexto en el que se lleva a cabo – los Centros de Día para Menores – y con las necesidades del conjunto de participantes pueden influir en el desarrollo de las actividades y en las relaciones que se creen con los menores y con el equipo de profesionales.

En cuanto al marco teórico en el que se sustenta la propuesta aquí presentada, cabe mencionar que, habiendo hecho una profunda revisión de la literatura para la construcción del mismo, se pudo observar cómo, a pesar de que encontramos algunas experiencias relacionadas con esta línea de trabajo en ámbitos no formales, la mayoría de ellas han sido puestas en marcha en centros educativos formales, es decir, en escuelas. Esto pone de manifiesto la falta de experiencias de participación en contextos de educación no formal; especialmente en aquellos dedicados al bienestar social y la protección de la infancia. En este sentido, es de resaltar también el estado de desactualización de la información relativa a la situación de los Servicios Sociales en Cantabria, en especial de los Centros de Día, lo que no hace más que alejarnos de estos contextos.

En cuanto a las posibles futuras líneas de trabajo relacionadas con este campo, sería interesante poder implantar y desarrollar esta propuesta en diferentes Centros de Día con el fin de ser capaces de determinar de una manera más concreta su éxito y aplicabilidad, así como para conocer cómo sería el proceso de trabajar la participación infanto-juvenil

en un entorno diferente a lo que son los centros educativos.

Llevar a cabo la propuesta en diferentes Centros de Día contribuiría a su evolución y a la mejora de la misma, y permitiría compartir diferentes experiencias entre niños, niñas y adolescentes de distintas comunidades o contextos sociales.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aliaga, F.M., Gutiérrez-Braojos, C. y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563-579. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Argos, J., Castro, A. y Ezquerro, P. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18.
- Argos, J., Castro, A. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49.
- Arot, M. y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325. DOI: 10.1080/01596300701458814
- Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. DOI: 10.1080/01944366908977225
- Ayuntamiento de Camargo (2017). *Plan de Acción para la Atención Integral a la Infancia y la Adolescencia de Camargo (PAIIAC). VIII Convocatoria de Reconocimiento Ciudad Amiga de la Infancia UNICEF. Comité Español*. Ayuntamiento de Camargo.
- Ayuntamiento de Santander Espacio Joven (s.f.). *Participación juvenil. Consejo de Jóvenes*. [Página web]. Recuperado el 31-07-2020 de <http://www.juventudsantander.es/participacion-asociacionismo/consejo-jovenes>

- Castelló et al. (2005). “La hora del café”: una experiencia de trabajo con padres y madres desde un centro abierto. *RES. Revista de Educación Social*, 4. [Página web]. Recuperado el 03-08-2020 de <https://eduso.net/res/revista/4/medio-abierto/la-hora-del-cafe-una-experiencia-de-trabajo-con-padres-y-madres-desde-un-centro-abierto/>
- Castro, A. y Manzanares, N.M. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004
- Ciudades Amigas de la Infancia (2016). *¿Cómo participan los niños en España? Cinco cosas que hemos aprendido de los Consejos de Infancia*. [Página web]. Recuperado el 20-05-2020 de <https://ciudadesamigas.org/como-participan-los-ninos-en-espana-cinco-cosas-que-hemos-aprendido-de-los-consejos-de-infancia-cai/>
- Ciudades Amigas de la Infancia (2016). *Somos* [Página web]. Recuperado el 20-05-20 de <https://ciudadesamigas.org/municipio-amigo-infancia/>
- Ciudades Amigas de la Infancia (2018). *Ciudades Amigas 2018* [Página web]. Recuperado el 06-06-20 de <https://ciudadesamigas.org/ciudades-infancia-2018/ciudades-amigas-2018/>
- Ciudades Amigas de la Infancia (2018). *Apuntes para la participación infantil y adolescente en el ámbito local*. UNICEF. Programa Ciudades Amigas de la Infancia.
- Concejalía de Familia, Servicios Sociales, Inmigración y Cooperación al Desarrollo (2018). *II Plan de Infancia y Adolescencia del Ayuntamiento de Santander 2018/2022*. Ayuntamiento de Santander.
- Consejería de Empleo y Bienestar Social (2011). *Proyecto Marco de Centros de Día para la Atención a la Infancia y Adolescencia*. Gobierno de Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Consejo de Europa (2016). *Instrumento de evaluación de la participación de los niños*.

Indicadores para medir los avances en la promoción del derecho de los niños y jóvenes menores de 18 años a participar en las cuestiones que los afectan. División de Derechos del Niño y Departamento de Juventud del Consejo de Europa.

Cook-Sather, A. (2020). Respecting voices: how the co-creation of teaching and learning can support academic staff, underrepresented students, and equitable practices. *Higher Education*, 79(5), 885-901. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00445-w>

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into Practice* 59(2), 182-191. DOI: <http://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: towards trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.

Decreto 40/08, de 17 de abril, por el que se regulan la Autorización, la Acreditación, el Registro y la Inspección de Entidades, Servicios y Centros de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC núm. 83 (2008).

Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

Domínguez, D. et al. (2003). Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado. Generalitat Valenciana. UNICEF. Save the Children.

Emerson, C. y Holquist, M. (eds) (1986). *Speech Genres and Other Late Essays: M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

Esteban-Guitart, M., Pallisera, M., Fullana, J. y Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 22(1), 1-22.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25.1), 31-61.

- Fielding, M. (2007). Beyond “voice”: new roles, relations and contexts in researching with young people. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 301-310. DOI: 10.1080/01596300701458780
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. DOI: 10.1080/0141192042000195236.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Galcerán, M.M. (2005). El aprendizaje de la participación de los niños en colectividades educativas no formales. *Educación Social*, 30, 19-29.
- Gallarado-Cerón, B., Hernández-Zuluaga, G., Monsalve-Giraldo, M. y Barrientos-Burgos, H.R. (2019). Convivencia, conflicto y pacto, hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 62-75.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, T.E., Hernández-Saca, D.I. y Artiles, A.J. (2016). In search of voice: theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990-2010. *Educational Review*, 69(4), 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2016.1231661>
- Hart, R.A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Innocenti Essay*, 4. Florencia: International Child Development Centre.
- Instituto Cántabro de Servicios Sociales (2011). *Evaluación de la Red de Centros de Día de Infancia y Adolescencia 2011*. Gobierno de Cantabria. Instituto Cántabro de Servicios Sociales.
- Instituto Cántabro de Servicios Sociales (2019). *Servicios Sociales de Atención Primaria. Memoria 2018*. Gobierno de Cantabria. Instituto Cántabro de Servicios Sociales

- Jaramillo, J. (2011). Bourdieu y Giddens. La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales. *CS*, 7, 409-428.
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's "voice" in social research. *Childhood – a global journal of child research*, 14(1), 11-28.
- Lay, S-L. S. y Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & sociedad*, 4(3), 304-316. DOI: <https://doi.org/10.22199/S07187475.2013.0003.00006>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, BOE núm. 180 (2015).
- Ley de Cantabria 8/2010, de 23 de diciembre, de garantía de derechos y atención a la infancia y la adolescencia*, BOC núm. 34 (2010).
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*, BOE núm. 15 (1996).
- Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación*, BOE núm. 73 (2002).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, BOE núm. 295 (2013).
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140. DOI: 10.29340/39.244
- Magistris, G. (2018). La construcción del "niño como sujeto de derechos" y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales. Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo*, 11, 6-28. DOI: [10.18682/jcs.v0i11.819](https://doi.org/10.18682/jcs.v0i11.819)
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: why "listening to children" and children's participation needs reframing. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 405-420.

- Mannion, G. e I'Anson, J. (2004). Beyond the Disneyesque: children's participation, spatiality and adult-child relations. *Childhood*, 11, 303-318.
- Mansfield, K. (2014). How listening to student voices informs and strengthens social justice research and practice. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 392-430. DOI: 10.1177/0013161X13505288
- Martín Quintano, C. (2017). Construyendo una escuela para todos: los espacios escolares narrados por los niños. (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/11826>
- Martín, R.B. (2014). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *IKASTORRATZA e-Revista de Didáctica*, 12, 1-14.
- Martín, C. y Rojas, S. (2018). Escuchando las voces de los niños y las niñas en la escuela. Una consulta sobre los espacios escolares. *Aula de Innovación Educativa*, 273-274, 44-49.
- Medir, R.M. y Magin, C. (2012). Educación para la participación ciudadana en la educación no formal: aportaciones desde el ocio y el tiempo libre. En N. de Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.) *XXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2, 2012 (pp. 43-52). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2009). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Gobierno de España. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016*. Madrid: Centro de Publicaciones.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). *I Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2006-2009*. Madrid: Subdirección General de Información

- Mitra, D.L. y Serriere, S.C. (2012). Student voice in Elementary School reform: examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal*, 49(4), 743-774. DOI: 10.3102/0002831212443079
- Oliva et al. (2012). *Propuestas para la promoción del desarrollo positivo adolescente*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud y Bienestar Social.
- Pávez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210.
- Plataforma de Infancia España (2018). *Hacemos un plan: opiniones y propuestas de niñas, niños y adolescentes al Plan de Infancia (PENIA)*. Madrid: Plataforma de Infancia.
- Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia 121/000022*. Congreso de los Diputados, BOCG serie A, núm. 22-1 (2020).
- Ranson, S. (2000). Recognising the pedagogy of voice in a learning community. *Education Management and Administration*, 28(3), 263, 279.
- Rudduck, J. y Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sánchez, J.M. (2014). Impacto social de un programa socioeducativo en medio abierto: Aldeas Infantiles SOS y los centros de día de atención a menores. *Contextos Educativos*, 17, 63-78.
- Sánchez, P.V. (2017). La participación, la responsabilidad social y la vida en comunidad como ejes para abordar la intimidación escolar. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 121-132. DOI: 10.11144/Javerianacali.PPSI15-2.prsv

- Santamaría Ruiz, A. (2019). La voz del alumnado en la construcción de una escuela para todos: una experiencia en primaria. (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/17376>
- Seim, S. y Slettebø, T. (2017). Challenges of participation in child welfare. *European Journal of Social Work*, 20(6), 882-893. DOI: 10.1080/13691457.2017.1320531
- Serrano, A., Revilla, J.C. y Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “resiliencia” social y resistencia ante la crisis. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (35), 71-104.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15, 107-117. DOI: 10.1002/CHI.617
- Silva, J.E. y Menezes, I. (2016). Art Education for Citizenship: Augusto Boal’s Theater of the Oppressed as a Method for Democratic Empowerment. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 15(4), 40-49. DOI: 10.2390/jsse-v15-i4-1507
- Susinos, T. (2020). Is ‘participation’ a sick word? New insights into student democratic participation in light of research in Spanish schools. En J. Allan, V. Harwood y C. Rübner Jørgensen (Eds.), *World Yearbook of Education 2020. Schooling, governance and inequalities* (pp. 200-216). Oxford: Routledge.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 15-30.
- Susinos, T., Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro


- de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99.
- Susinos, T., Saiz, A. y Ceballos, N. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58883>
- Taines, C. (2014). Educators and youth activists: a negotiation over enhancing students' role in school life. *Journal Education Change*, 15(2), 153-178.
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación, número extraordinario*, 147-168.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. y Rissotto, A. (2001). Why do we need children's participation? The importance of children's participation in changing the city. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 407-419. DOI: 10.1002/casp.641
- Tosuncuoglu, I. (2018). Importance of Assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies* 6(9), 163-167.
- Trilla, J. y Novella, A.M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- UNICEF Comité Español (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona, G. Vázquez y A.J. Colom, *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.
- Vaughn, M. (2018). Making sense of student agency in the early grades. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 62-66. DOI: [10.1177/0031721718767864](https://doi.org/10.1177/0031721718767864)
- Warshak, R. (2003). Payoffs and pitfalls of listening to children. *Family Relations*, 52,

373-384.

7. Anexos

7.1. Anexo I.

Permiso y aprobación para la realización del Trabajo Fin de Máster por parte del Comité de Ética en Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria.

	<p align="center">COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE LA UC</p> <p align="center"><u>ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</u></p> <p align="center">Declaración de reconocimiento de las implicaciones éticas que conllevan los TFG y TFM</p>
---	--

Los abajo firmantes (estudiante y tutor/a) declaran que los siguientes aspectos son verdaderos:

Nombre y apellidos del estudiante	Sara Girao del Olmo
Correo electrónico del estudiante	sara.girao@alumnos.unican.es
Nombre y apellidos del tutor/a	Susana Rojas Pernía
Correo electrónico del tutor/a	susana.rojas@unican.es
Título del Proyecto: <input type="checkbox"/> TFG <input checked="" type="checkbox"/> TFM	La participación de los más jóvenes en contextos educativos no formales
Breve resumen del proyecto (máximo 150 palabras)	Este Trabajo Fin de Máster se centra en un tema relevante como es la voz y la participación de los/as niños/as en entornos educativos no formales. En concreto, el proyecto se desarrolla en un centro de día en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Con el objetivo de poner en marcha propuestas de mejora que reconozcan la voz del alumnado, el proyecto desarrollará procesos de consulta que ayuden a conocer y explorar cuestiones relevantes para los/as niños/as. Para su desarrollo, nos apoyaremos en estrategias de indagación etnográficas –como la observación– y métodos visuales y creativos.
Departamento:	Educación
Centro:	Facultad de Educación
Nombre del Grado o Máster	Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos

El trabajo planteado supone (marcar lo que proceda):

☒ Observación de seres humanos

☒ Obtención de datos personales a partir de encuestas, entrevistas, grupos de discusión, etc.

☒ Intervenciones socio-educativas

☐ Otro tipo de actuaciones con personas o colectivos (especificar)

.....

☐ Nada de lo anterior (especificar)

.....

Siempre que concurra/n alguna/s de las posibilidades indicadas, los abajo firmantes se comprometen a:

☒ Recabar el consentimiento informado de todas las personas participantes (en el caso de menores, de sus padres o tutores; en el caso de centros educativos, asimismo del director/a). Para lo cual asumimos la obligación de: a) informarles de un modo comprensible sobre la naturaleza del estudio y los beneficios que puede aportar; b) precisar el tipo de participación requerido y el uso, exclusivamente académico, que se dará a los resultados; c) explicitar las posibles molestias o riesgos ocasionados por el estudio; d) dejar claro su derecho a no participar en el estudio o a revocar su consentimiento en cualquier momento del mismo, sin que ello suponga perjuicio ni discriminación algunos; e) señalar su derecho a ser informados, si así lo desean, sobre los datos obtenidos y sobre la forma de obtenerlos; f) indicar sus derechos de rectificación de los datos inexactos o incompletos, de cancelación de los datos inadecuados, y de oposición al tratamiento de sus datos personales en los supuestos establecidos en la legislación vigente.

☒ Garantizar el anonimato de los participantes, a fin de proteger su identidad y evitar que corran algún riesgo derivado de quedar expuestos públicamente.

☒ Asegurar la confidencialidad de los datos. Lo cual incluye el compromiso de no revelar la autoría, en aras de la seguridad de los participantes, y de usar dicha información de conformidad con la legislación vigente sobre Protección de Datos de Carácter Personal. Si al publicarlos hubiese que mencionar al participante, será necesaria su autorización.

☒ Extremar las cautelas al respecto de lo señalado en los puntos anteriores cuando los participantes en el estudio sean menores de edad o, en general, personas pertenecientes a cualquier colectivo vulnerable.

☒ Conocer y cumplir la legislación relativa a la protección de datos de carácter personal. En particular, el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018; la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales; la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor; la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia; y la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

En Santander, a 13 de MARZO del 2020

Fdo: Susana Rojas Pernía

Fdo: Sara Girao del Olmo



COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

**D^a MARGARITA SERNA VALLEJO, en calidad de presidenta del citado
Comité,**

CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud de la investigadora Dña. Sara Girao del Olmo cuyos datos se refieren a continuación:

Título del proyecto: La participación de los más jóvenes en contextos educativos no formales

Ámbito: Educación

Características definitorias (Tesis doctoral, Proyecto, etc.): TFM

Código dado por el Comité de Ética de Proyectos de Investigación: CE TFM 25/2020.

Y valorada la documentación aportada que pone de manifiesto que la investigación implica a personas, ya sea directamente por la realización de entrevistas, cuestionarios, etc., y/o indirectamente por la necesidad de que algunos individuos permitan el acceso a ciertos datos, se estima que el citado proyecto

X Cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio.

X Están justificados los riesgos y molestias previsibles para los sujetos concernidos por la investigación-

X Es adecuado el procedimiento previsto para obtener el consentimiento informado.

X Contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se incardina.

Razones por las que este Comité ha decidido por unanimidad **valorar positivamente** el Proyecto por considerar que se ajusta a las normas éticas esenciales requeridas por la legislación en vigor.




Quedando constancia de esta decisión en el Acta de la reunión ordinaria online del Comité celebrada el 19 de marzo de 2020.

SERNA VALLEJO
MARGARITA —
13925081F

Firmado digitalmente
por SERNA VALLEJO
MARGARITA - 13925081F
Fecha: 2020.03.24
13:40:29 +01'00'

7.2. Anexo II.

Plantilla de evaluación de la propuesta para el grupo A.

			
Me ha gustado hacer fotos por el centro y hablar de ellas con los demás			
Me he sentido bien trabajando con mis compañeros y compañeras			
He entendido las actividades y las explicaciones de los monitores, y para qué las hacíamos			
He podido participar y dar mi opinión, y me he sentido bien haciéndolo			
Me ha gustado compartir lo que hemos hecho todos juntos con los demás			

7.3. Anexo III.

Rúbrica de evaluación de la propuesta para los grupos B y C.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
Las actividades que hemos hecho han sido interesantes.				
Las instrucciones de lo que teníamos que hacer eran claras.				
Los monitores y educadores nos han ayudado a hacer las actividades.				
Hemos participado y hemos sido escuchados.				
Las propuestas que hemos hecho han sido tenidas en cuenta y llevadas a cabo.				
Ha sido interesante compartir lo que hemos hecho con otros.				
Me gustaría hacer este tipo de actividades más a menudo en el centro.				

7.4. Anexo IV

Plantilla de análisis DAFO

Debilidades	Amenazas
Fortalezas	Oportunidades